

POR DENTRO DA ESCOLA: DESAFIOS DAS ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO



Performance Lava la Bandera, realizada por crianças em uma escola na Zona Oeste de São Paulo



Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Tiago Cruvinel
Verônica Veloso

Organizadores

ISBN 978-85-7205-295-5

POR DENTRO DA ESCOLA: DESAFIOS DAS ARTES CÊNICAS NA EDUCAÇÃO

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Tiago Cruvinel

Verônica Veloso

Organizadores



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - PROGRAMA DE APOIO A EVENTOS NO PAÍS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (PAEP-EB)- EDITAL nº 13/2023 - PAEPEB-20232588810P

Organização: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Tiago Cruvinel e Verônica Veloso

Revisão de texto: Letícia Machado e Rafaela Martinelli | Tikinet

Projeto gráfico e diagramação: Lucas Lima | Tikinet

Capa: Ierê Papá

Foto da Capa: Flávia Trapp

Comitê Científico:

Filipe Brancalião Alves de Moraes - USP

Luvel Garcia Leyva - USP

Maria Lúcia Pupo - USP

Paulina Caon - UFU

Tiago Cruvinel - IFMG

Verônica Veloso - USP

Vicente Concilio - UDESC

Catlogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

P832 Por dentro da escola [recurso eletrônico] : desafios das artes cênicas na educação /
organização Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Tiago Cruvinel, Verônica Veloso.
– São Paulo : ECA-USP, 2024.
PDF (316 p.) : il. color.

ISBN 978-85-7205-295-5
DOI 10.11606/9788572052955

1. Teatro e educação. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Arte-educação. 4. Escola
pública. 5. Educação escolar básica. I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. II. Cruvinel
Tiago. III. Veloso, Verônica.

CDD 23. ed. – 792.07

Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado CRB-8/6194

Autorizo a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte, proibindo qualquer uso para fins comerciais.



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
---------------------------	----------

PARTE I: A INSTITUIÇÃO ESCOLA NO BRASIL, HOJE

DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AO CENTRALISMO CURRICULAR: REDUCIONISMO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	6
Andressa Pellanda	

MARCOS LEGISLATIVOS, ARTES CÊNICAS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: COTAS, CURRÍCULO E CORPO DOCENTE	16
Alexandra Gouvêa Dumas	

A DIGNIDADE DA ESCOLA E O TEATRO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA	33
Thiago de Castro Leite	

OS DESAFIOS DA AULA DE TEATRO FRENTE À ESCOLA NEOLIBERAL	46
Filipe Brancalhão Alves de Moraes	

PARTE II: FORMAÇÃO DE DOCENTES DE ARTES CÊNICAS

EM BUSCA DE UM NORTE.....	65
Maria Lúcia de Souza Barros Pupo	

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ENSAIO, A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: O LUGAR DOS PROGRAMAS PÚBLICOS E ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	77
Verônica Veloso	

ENSINO DE ARTE: A URGÊNCIA DE NÃO ESQUIVAR-SE DA REALIDADE	94
Tiago Cruvinel	

EM DEFESA DO TEATRO NA ESCOLA: INVENTANDO INTERAÇÕES E PEDAGOGIAS POSSÍVEIS	104
Sidmar Gomes	

PARTE III: DIVERSIDADE CULTURAL E PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A ARTE COMO MEIO DE FORTALECIMENTO DA CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS	118
Ana Claudia Martins Tomas Baré Luiz Davi Vieira Gonçalves	
O PROFESSOR BRINCANTE E A CULTURA POPULAR NA <i>CAPITÁ</i>: PRÁTICAS DE UM PROFESSOR BRINCANTE NA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO	129
Marcelo Benigno	
LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA EM CENA – UM ESTUDO PARA AULAS DE ARTES CÊNICAS ANTIRRACISTAS	144
Andreza Bittencourt	
AFRICANIDADES EM ABERTURA: PROPOSTAS PRETAGÓGICAS EM DANÇA PARA O CEI JARDIM RODOLFO PIRANI	154
Sarah Gouveia de Assunção Robson Lourenço	
ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA: A UTILIZAÇÃO DA ESTÉTICA DO OPRIMIDO NAS AULAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	167
Luana Csermak	
LÉSBICA CAMINHONEIRA E PROFESSORA: O CORPO E AS NARRATIVAS QUE CONSTRUÍMOS	178
Luana Sevarolli Assis	
RADICALIZAR A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE CENA E AULA EM DIFERENTES CONTEXTOS	190
Maíra Gerstner	
O JOGO-CONTAÇÃO NO TERRITÓRIO CÊNICO-PEDAGÓGICO: CONTOS SOBRE MIGRAÇÕES DA COMUNIDADE DO CESARÃO/RJ	202
Thaiane Leal Ferreira	

PARTE IV: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

A PRÁTICA COM O PROTOCOLO NAS AULAS DE TEATRO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL COLETIVA	214
Pedro Haddad Martins	
QUESTÕES EM ABERTO PARA PENSAR A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL EM TEATRO.....	226
Rossana Della Costa	
A DESCOBERTA DO CORPO POR MEIO DA DANÇA BRINCADA E DA BRINCADEIRA DANÇADA NA EMEI JOÃO MENDONÇA FALCÃO	239
Talita Machado Neves Robson Lourenço	
AMIZADE E TEATRO NA ESCOLA: IDEIAS E HISTÓRIAS SOBRE COMO ENSAIAMOS RELAÇÕES CRIATIVAS E AFETIVAS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA	253
Juliene Codognotto	
EXPERIÊNCIAS MÓVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR	266
Laís Julie Brasil Breyton Ana Maria Rodriguez Costas	
DIÁLOGOS SOBRE TEATRO NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	279
Terena Zamariolli Coradi Nina Ricci Raphael Gonçalves França Christian Alexsander Martins	
PARA A ANA NÃO TER MEDO DA MARIA E MARIA NÃO TER MEDO DA ANA: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE O USO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FORMA DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	293
Wander Paulus de Souza dos Santos	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	306

APRESENTAÇÃO

Tanto estudantes, desde a graduação até o pós-doutorado, quanto docentes envolvidos com pesquisas no campo das relações entre as Artes Cênicas e a Educação constituem os entusiastas componentes do Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas (GPPAC), oficialmente registrado na Universidade de São Paulo (USP) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2021. No decorrer de nossos encontros, nos detivemos nos mais diversos temas vinculados às relações entre essas áreas, conforme se pode observar em nossa primeira publicação, *Pedagogia das Artes Cênicas: múltiplos olhares*, organizada por Maria Lúcia Pupo e Verônica Veloso.

Naquela ocasião, cada um de nós escreveu sobre sua pesquisa em curso, sendo que cada texto tornou-se objeto de gradativas considerações e análises por parte de todos os componentes do grupo, até o resultado final. Entre os temas abordados, destacam-se as Artes Cênicas no Ensino Fundamental e Médio e a formação de docentes na área na universidade, além de processos de aprendizagem no âmbito da educação não formal com ênfase em contextos de vulnerabilidade social. Uma vez concluído nosso primeiro livro, emergiu a pergunta incontornável: “E agora, não seria o caso de tratar um tema comum a nossas investigações, que interesse a todos?”

Com a força de uma evidência, emergiu a educação formal, ou seja, a instituição escolar, coração do projeto democrático, como denominador comum às nossas inquietações. Cabe lembrar que, sobretudo ao longo dos anos 2022 e 2023, nossa perplexidade aumentava a cada um dos sucessivos atentados cometidos no interior de escolas em vários pontos do país, acompanhada pelo crescente desejo de assumir publicamente nossa responsabilidade diante da instituição escolar, ainda mais fragilizada naquele momento.

Nosso desejo era colocar em xeque a noção de que a escola pública não teria uma aliada na universidade, em razão de uma suposta predominância “teórica” no ensino superior, que não daria conta dos imperativos da concretude do cotidiano escolar. Pretendíamos fazer emergir um debate entre responsáveis pela educação pública, docentes e estudantes universitários acerca das ameaças políticas que cercam nosso

sistema educacional, da precariedade do nosso ensino e, dentro desse quadro, refletir sobre a consolidação e ampliação do espaço das Artes Cênicas nos estabelecimentos escolares.

Graças ao Programa de Apoio a Eventos no país para a Educação Básica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizamos o evento **“Em defesa da escola: desafios das artes cênicas na educação”**, ocorrido no Teatro da Universidade de São Paulo (TUSP Butantã) entre 21 e 23 de novembro de 2023, que deu origem a esta publicação.

Como o(a) leitor(a) haverá de notar, o título remete a uma conhecida obra que havia marcado alguns de nós, o livro *“Em defesa da escola: uma questão pública”*, de Jan Masschelein e Maarten Simons, disponibilizado no Brasil em 2013 pela Editora Autêntica.

Libelo à absoluta importância da escola, com fundamentação na filosofia da educação, o livro retoma a noção grega da *skholé* como núcleo de sua argumentação. Por meio desse conceito, os autores demonstram que a escola é uma invenção histórica próxima à própria democracia, dado que corresponde à suspensão da ordem social desigual ao instaurar um tempo livre de ocupações produtivas para os cidadãos da pólis. O ato de usufruir de um período isento das habituais preocupações vinculadas ao trabalho, à família ou à sociedade, na perspectiva de uma ampliação dos conhecimentos do cidadão, é visto pelos autores como eixo para pensarmos o sentido da escola na atualidade.

Colocando em questão reiterados argumentos contra a escola – ela seria retrógrada, alienada das demandas do mercado de trabalho, fonte de tédio dos discípulos, entre outros –, os autores demonstram o quanto a instituição escolar permite que os(as) alunos(as) vão além do modo de vida herdado pelas contingências familiares, eximindo-os(as) de um destino pré-estabelecido, trazendo o mundo a seu alcance. Outro aspecto fortemente valorizado na obra é o fato de a instituição escolar abrir portas para a descoberta da relevância do empenho intensivo em determinadas tarefas-desafio, assim como para a descoberta da satisfação oriunda do sucesso desse esforço.

O Seminário “Em defesa da escola: desafios das artes cênicas na educação” foi ocasião de apresentações instigantes, atravessadas por forte motivação no sentido de possibilitar que a convivência com a cena – seja em seu centro, seja como espectador(a) – possa efetivamente contribuir para a expansão da experiência sensível, do espírito crítico,

do conhecimento do mundo. O prazer de nossa convivência ao longo daqueles dias, das trocas entusiasmadas e do café compartilhado se fez presente, revelando uma vez mais o quanto pensar em conjunto pode nos fazer avançar. O que as leitoras e leitores encontrarão nas próximas páginas são algumas das apresentações, comunicações orais e reflexões por elas provocadas, aqui agrupadas em blocos temáticos que emergiram durante o evento, não previstos de antemão, portanto.

Em “A instituição escola no Brasil, hoje” são tratadas reformas escolares e seus desdobramentos em termos da formulação de currículos; reflete-se sobre o papel que vem sendo atribuído à escola dentro de uma sociedade repleta de contradições e desigualdades, assim como se discute a inegável influência neoliberal que perpassa hoje o ideário da instituição escolar, tanto no âmbito público quanto no privado.

Os dilemas envolvidos na escolha dos tópicos a serem abordados durante a formação de docentes de Artes Cênicas constituem o bloco seguinte. Quais temas, conceitos e práticas devem ser privilegiados quando a interdisciplinaridade é reconhecida como interseção a ser cuidadosamente cultivada? Como combinar o legado histórico das Artes Cênicas com nossa capacidade de invenção e de transgressão diante desse legado, inevitável e continuamente reavaliado em função do ritmo aceleradíssimo das mutações na sociedade e no próprio campo artístico?

O terceiro bloco se detém na especificidade da experiência estética e artística quando associada à diversidade cultural e a contextos distintos daqueles que costumam nos servir de referência. Trata-se, portanto, de abrir o olhar para modalidades de existência menos conhecidas por nós, como a educação escolar indígena, os vínculos experimentados entre as artes da cena e perspectivas antirracistas, as chamadas culturas populares, as especificidades da atuação com idosos ou as implicações de desafiadores deslocamentos territoriais.

No último bloco, “Práticas pedagógicas e experiências de ensino”, as leitoras e leitores poderão penetrar no âmago daquilo que efetivamente acontece dentro das paredes da escola. Assim, processos de ensino-aprendizagem são desvelados em sua progressão; corpo, espaço, presença, modalidades de interação e de avaliação, além da chamada educação inclusiva, vêm para a berlinda, tornando-se objeto de descrições e detalhamentos que certamente abrirão férteis perspectivas para reinvestir os sentidos da vida na escola.

A leitura de Masschelein e Simons evidenciou a singularidade da experiência escolar, calcada, como mencionamos, em um tempo e em um modo de operar distinto das atribuições cotidianas do trabalho, fonte de sua vitalidade e alcance históricos. Nas palavras de Jacques Rancière (2022, p. 79), graças a ela “o tempo livre, norma de separação entre os modos de vida nobre e vil, tornou-se parte do tempo da existência trabalhadora”¹. De modo similar ao advento da própria democracia, o reconhecimento da igual capacidade de aprender constituiu historicamente um divisor de águas, sendo essa uma das bases sobre as quais nossa atuação no campo das artes da cena está alicerçada.

Reiteremos, portanto, o desejo de situar nossas pesquisas no terreno escolar, de modo a contribuir para a consolidação de uma pedagogia para as Artes Cênicas. Dessa leitura e do Seminário aqui em parte retratado não surgiram propostas salvacionistas, mas ambos permitiram um deslocamento de perspectivas sobre a riqueza daquilo que podemos observar e alimentar na sala de aula quando a cena simbolicamente descortina amplo leque de visões de mundo.

Os textos aqui apresentados são pontas de icebergs que remetem a volumes, densidades e fendas a serem exploradas em empreitadas sem término. Ao nos envolvermos nessa exploração por meio da pesquisa artística, tornamos público nosso compromisso com o enfrentamento de alguns dos intensos desafios inerentes à escola nesses tempos de paradoxos e incertezas.

Que a leitura seja prazerosa!

1 RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. In: Carvalho, José Fonseca de (org.). Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Autêntica, 2022

PARTE I:

A INSTITUIÇÃO ESCOLA NO BRASIL, HOJE

- **DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AO CENTRALISMO CURRICULAR:
REDUCCIONISMO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**
 - **MARCOS LEGISLATIVOS, ARTES CÊNICAS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS:
COTAS, CURRÍCULOS E CORPO DOCENTE**
 - **A DIGNIDADE DA ESCOLA E O TEATRO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA**
 - **OS DESAFIOS DA AULA DE TEATRO FRENTE À ESCOLA NEOLIBERAL**
-

DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AO CENTRALISMO CURRICULAR: REDUCIONISMO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Andressa Pellanda¹

Em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sob a Lei n. 13.005/2014, foi aprovado no Brasil. Antes mesmo de completar um ano, o país passou por uma ruptura institucional com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência. Essa mudança foi marcada pela implementação de políticas de austeridade econômica, desinvestimentos em áreas sociais e fechamento de espaços formais de participação. Paralelamente, foram elaboradas reformas educacionais lideradas pela nova filantropia, marcadas por um reducionismo da agenda do Plano Nacional de Educação – de garantia de acesso, permanência, qualidade, inclusão, equidade e financiamento substancial para a educação pública e gratuita, da educação infantil ao ensino superior – para uma agenda de centralização curricular – com base de treinamento de professores, avaliações em larga escala, formação precária para o trabalho, conteudismo.

Dois modelos foram postos em disputa: um sob a égide do PNE e outro da primeira reforma imposta, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); um construído por processos democráticos em debate nas Conferências Nacionais de Educação e no Congresso Nacional (Sena, 2018), outro por influência de atores empresariais, imposto por Medida Provisória, em agenda de privatização da gestão educacional (Cássio, 2018); um focado no “software” e o outro no “hardware”, como descreveu Tomaševski (2003), primeira relatora especial da ONU para o direito à educação² e pesquisadora referência

1 Andressa Pellanda é doutora em Ciências pelo Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP), é cientista política, educadora e comunicóloga. Desde 2020 é coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

2 Relatório Anual da relatora especial sobre Direito à Educação, Katarina Tomaševski, apresentado de acordo com a Resolução n. 2001/29 da Comissão de Direitos Humanos, parágrafo 46, E/CN.4/2002/60.

na área do direito internacional, ao analisar duas teorias que balizavam – e ainda balizam, infelizmente – os debates sobre o direito à educação: aquela baseada em direitos e aquela do capital humano.

Sob a teoria baseada em direitos, a educação é concebida como um direito que deve ser garantido a todos os seres humanos (Tomaševski, 2003), com fim em si mesmo. Ela enfatiza que a educação deve preparar os alunos para participação política e coesão social, além de ensinar-lhes sobre os direitos humanos. De acordo com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação é forjado como o primeiro dos direitos sociais, uma porta para a garantia dos demais direitos, e deve servir à formação para o trabalho e para a cidadania e à formação plena de sujeitos.

Robeyns (2006, p. 75) contrasta essa abordagem com a concepção de educação como capital humano, destacando a ênfase na justiça de direitos versus eficiência. A teoria do capital humano afirma que a educação é relevante porque cria habilidades e conhecimento que são investimentos na produtividade do trabalhador, resultando em ganhos econômicos. Isso permite aos economistas estimarem os retornos econômicos da educação para diferentes níveis e tipos educacionais. A teoria do capital humano apresenta três grandes problemas em relação à concepção da educação. Primeiro, ela se limita a considerar apenas os benefícios econômicos da educação, como aumento da produtividade e salários mais altos, ignorando questões culturais, de gênero, identidade, emoções e história. Em segundo lugar, essa teoria é instrumental, valorizando a educação, habilidades e conhecimento apenas por sua contribuição para a produtividade econômica, sem considerar que nem todos têm o mesmo retorno na educação devido a restrições internas ou externas, sociais ou naturais. Por fim, essa abordagem leva a comparar o investimento em educação com outras formas alternativas de investimento, como exemplificado pelo fato de que uma família investiria em educação somente se esta oferecesse o maior retorno, em detrimento da garantia de direitos básicos e inalienáveis (Robeyns, 2006, p. 74). Esta teoria, frequentemente referida como “aprendizagem”, tenta suavizar a abordagem do capital humano e oferecer uma perspectiva mais baseada em direitos (Cara, 2019; Robeyns, 2006; Tomaševski, 2002), e é o artifício retórico que foi utilizado nas reformas educacionais aqui analisadas, movidas por processos de privatização da gestão educacional.

Vários países e regiões do mundo têm vivenciado processos de privatização crescente nas reformas educacionais (Verger et al., 2016). O caso da América Latina se destaca por liderar o ranking de regiões com maior participação privada na educação, além de apresentar o maior crescimento nas últimas décadas. Além do aumento na oferta de educação privada, a região tem visto processos mais complexos e multifacetados (Ball, 2009), que vão desde a formulação de legislação e políticas educacionais até a implementação dessas políticas na era do “novo gerenciamento público”. Recentemente, Moschetti, Fontdevila e Verger (2019) categorizaram os “caminhos” pelos quais a privatização educacional tem avançado no continente, destacando que, no Brasil, a privatização teria avançado por meio de reformas incrementais, com a concepção da educação como um serviço e altas taxas de desigualdade territorial.

No entanto, desde 2016, com a crescente participação de atores filantrópicos na formulação e implementação de políticas educacionais, o Brasil tem caminhado para uma outra categoria de privatização educacional, em que essa torna-se parte da reforma estrutural do Estado (Pellanda; Cara, 2020). Os principais eixos de resistência à privatização incremental entre 2016 e 2023 foram sistematicamente enfraquecidos, com filantropos dedicados ao treinamento de recursos humanos para trabalhar na administração pública em níveis federal, estadual e municipal.

Em 2017, ocorreu um marco de retrocesso em termos de participação na formulação de políticas educacionais, com a recomposição dos membros do Fórum Nacional de Educação, excluindo boa parte da sociedade civil organizada e representativa de movimentos sociais, e a modificação das competências das instâncias permanentes de negociação entre sociedade civil e Estado. Esse processo é descrito como mais do que uma simples disputa por espaços deliberativos, mas como nova recomposição feita pelo governo federal, com a intenção de enfraquecer os espaços públicos em favor de interesses e decisões oriundos da lógica de mercado na educação.

Esses processos abriram espaço para outros atores interessados, especialmente com as ações tomadas pelo governo Temer e, em sequência, pelo governo Bolsonaro na educação, como a finalização e publicação da BNCC – liderada pelo grupo “Movimento pela Base” – coordenado pela Fundação Lemann e com a participação das principais instituições filantrópicas que atuam na educação no Brasil (Avelar; Ball, 2019); o lançamento

de sua adjacente, BNC-Formação, para formação de professores; e a publicação de uma Reforma do Ensino Médio – formulada pelo Instituto Unibanco e cuja implementação tem sido promovida por meio de mecanismos de financeirização da educação, juntamente com Itaú Social, Itaú BBA e Insper (organizações que também estiveram envolvidas na tentativa de implementar Títulos de Impacto Social para a educação no estado de São Paulo [Cássio et al., 2018]). Essas agendas deixaram de lado os objetivos e estratégias do PNE, que chegou a seu nono ano em 2023, com 85% de seus dispositivos descumpridos e 65% em retrocesso (Campanha, 2023).

Como Avelar (2018) descreve, três formas fundamentais e inter-relacionadas de trabalho são identificadas nessas atividades das novas instituições filantrópicas: enquadramento de problemas e soluções políticas com empreendedorismo; coordenação, mobilização e ativação de relacionamentos e recursos em redes; e institucionalização de políticas e relacionamentos em heterarquias. O governo federal foi ocupado pela nova filantropia após a implementação das principais reformas, garantindo a não-porosidade do governo diante dos movimentos e sindicatos da educação, e colocando a política de investimento social de longo prazo na educação pública e gratuita, representada pelo PNE, em segundo plano.

Cássio (2018, p. 244) analisa que a BNCC representa o ápice das políticas de centralização curricular no Brasil, sintetizando as políticas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, com influência de modelos como os Common Core de países como os Estados Unidos. A BNCC tornou-se o foco central das políticas educacionais, suplantando até mesmo o Plano Nacional de Educação em termos de prioridade orçamentária a partir da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018. Diversas políticas educacionais, de ensino médio, de livro didático e de formação de professores têm sido subordinadas à BNCC, evidenciando seu papel dominante no cenário educacional brasileiro e tomando o espaço que deveria ser do PNE.

O autor demonstra, ainda, que os investimentos da União na elaboração e implantação da BNCC são significativamente menores do que os necessários para implementar completamente o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), parâmetro de qualidade educacional previsto pelo PNE em sua meta 20, de financiamento. A concentração de esforços na BNCC não seria, segundo Cássio (2018, p. 245), apenas devido à crença em sua

influência na qualidade da educação, mas também é uma escolha da economia, já que sua implementação é mais barata para a União do que seguir os investimentos propostos pelo PNE. Além disso, a BNCC abre oportunidades de negócio para agentes privados interessados em desenvolver novas metodologias de avaliação, materiais didáticos, programas de formação docente e flexibilização curricular (Cássio, 2018, p. 245).

Por sua vez, a partir do momento em que estava pronta, a BNCC precisava ser respaldada por quem de fato implementa as políticas educacionais no país, na ponta: os professores. Portanto, em 2019, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação). Não surpreendentemente, pesquisas que analisaram as implicações das mudanças propostas na valorização do trabalho docente demonstraram “o alinhamento da nova resolução com o receituário neoliberal, limitando essa formação a aspectos técnicos e pragmáticos ajustados a uma perspectiva economicista”, expressando uma “padronização das políticas para a formação docente centrada em competências que atendam aos pressupostos da BNCC”, negligenciando a valorização profissional e associando-a a “critérios meritocráticos de desempenho individual ligados ao ideário liberal” (Zucchini; Alves; Nucci, 2023, p. 20).

Já o crescente movimento para revogar o Novo Ensino Médio (NEM) reflete a insatisfação generalizada entre estudantes, professores, pesquisadores e o setor educacional como um todo (Pellanda; Frossard, 2023). Apesar dos extensos debates em torno do Projeto de Lei n. 6.840/2013, a política foi aprovada, mesmo com protestos, por meio da Medida Provisória n. 746/2016 durante o governo de Michel Temer, com Maria Helena Guimarães de Castro na Secretaria Executiva do Ministério da Educação, em 2017. Analisar o Novo Ensino Médio é como relatar uma “tragédia previsível”, como dizia Gabriel García Márquez.

O modelo de filantropia associado à privatização da educação escolar pública, com o contexto político favorável durante o governo Temer, utilizou um argumento oportuno para justificar a reforma. Ao contrário de reformas de ensino médio anteriores, a de 2017 ocorreu em meio à estabilização do número de matrículas no Ensino Médio, mesmo sem a universalização dessa etapa de ensino. Além disso, preocupações com o

baixo desempenho dos jovens brasileiros em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) contribuíram para o uso do argumento de uma suposta dicotomia entre quantidade e qualidade do ensino. Após um processo decisório que não envolveu estudantes, professores ou a comunidade escolar, a proposta apresentada supostamente visava permitir aos alunos escolher suas trajetórias educacionais.

Acontece que nada do que se propagandeou foi realizado. Segundo Cássio e Goulart (2022, p. 290):

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

O impacto dessas reformas reducionistas na garantia plena do direito à educação já foi demonstrado por diversos autores mencionados anteriormente. No entanto, há um impacto mais profundo desenvolvido na tese de doutorado de Cara (2019): a substituição do direito à educação pelo direito à aprendizagem – em uma tentativa envergonhada de não se mostrarem defensores da agenda do capital humano. Cara (2019) demonstra que tais atores promovem discursos e agendas que focam em políticas que reduzem o escopo do direito à educação para o do direito à aprendizagem, baseado em conteudismo, produtivismo e utilitarismo, avessos, portanto, ao direito à educação.

E no que, enfim, isso impacta na garantia não só da educação das artes, como também das artes perpassando a vida dos sujeitos da educação? Empresto trecho primordial de artigo de Eisner (2008, p. 15), originalmente de 1976, republicado em 2008, que foi base para John Dewey Lecture (2002), referência sobre direito à educação:

As artes são, no fim, uma forma especial de experiência mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e

a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação.

[...]

Sob o risco de propagação de dualismos, mas ao serviço da evidência, estou a falar de uma cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controlo, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar, e considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas. Quero terminar as minhas observações lembrando a todos nós que as visões, não interessa o quão grandiosas sejam, precisam de ser trabalhadas para se tornarem reais. As ideias são nitidamente importantes. Sem elas a mudança não tem leme. Mas a mudança também precisa de vento e de uma vela para a apanhar. Sem eles não há movimento. Francamente, este pode ser o aspecto mais desafiador da proposta que eu fiz. A percepção pública da finalidade da educação apoia o paradigma corrente. Precisamos de remar contra a maré. O nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser.

As artes, ao lado das ciências sociais – também prejudicadas em tais reformas, especialmente a do Ensino Médio –, são estruturais para uma democracia forte e para a emancipação humana, em pulsão de transformação e justiça sociais. Nesse sentido, é preciso suplantar tais modelos reducionistas da emancipação, pois também reduzem o direito à educação, como ensinou Anísio Teixeira:

A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e

capazes [...]. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. (Teixeira, 1953, p. 88-89)

É preciso, portanto, não somente reconhecer a que fins vieram tais reformas, como também quem as produziu e as sustenta hoje. Só assim será possível inverter a lógica corrosiva das políticas educacionais que centralizam as mentes para a reconstrução de um projeto educacional firmado, de fato, na garantia dos direitos e da democracia.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. **Giving with an agenda: New philanthropy's labour in "glocal" education networks of governance.** Tese (Doutorado em Educação) – Institute of Education, London, 2018.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Amsterdam, v. 64, p. 65-73, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>

BALL, Stephen. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. **Journal of Education Policy**, London, v. 24, n. 1, p. 83-99, 2009.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do PNE 2023.** Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em: xx.

CARA, Daniel. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora; XIMENES, Salomão. Social impact bonds in São Paulo's state public school system: new modality of public-private partnership in Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, p. 130, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 23 abr. 2023.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MOSCHETTI, Mauro Carlos, FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antoni. Policies, processes, and paths of educational privatization in Latin America. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 45, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420194187870>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PELLANDA, Andressa; CARA, Daniel. From the Right to Education to the Right to Learn: Impacts From the New Philanthropy in the Education Policy Making in Brazil. **NORRAG Special Issue**, Geneva, v. 4, 2020. Disponível em: <https://www.norrag.org/nsi-04-new-philanthropy-and-the-disruption-of-global-education/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PELLANDA, Andressa; FROSSARD, Marcele. Para a educação cumprir o pacto com seu propósito democrático, é preciso outro Ensino Médio. **Boletim Lua Nova**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://boletimluanova.org/para-a-educacao-cumprir-o-pacto-com-seu-proposito-democratico-e-preciso-outro-ensino-medio/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ROBEYNS, Ingrid. Three models of education: rights, capabilities and human capital. **Theory and Research in Education**, Thousand Oaks, v. 4, n. 1, p. 69-84, 2006.

SENA, Fernanda Vick Soares de. **Conferências nacionais de educação e as dinâmicas participativas na Lei Federal nº 13.005/2014**. 2018. Dissertação (Mestrado em

Direito do Estado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.2.2018.tde-21082020-005937>. Acesso em: 23 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 1ªed. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1953. 263p.

TOMAŠEVSKI, Katarina. **Education denied**: costs and remedies. New York: Zed Books, 2003.

VERGER, Antoni, Fontdevila, Clara; Zancajo Adrián. **The privatisation of education**: a political economy of global education reform. New York: Teachers College Press, 2016.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz, ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli . A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MARCOS LEGISLATIVOS, ARTES CÊNICAS E UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: COTAS, CURRÍCULO E CORPO DOCENTE

Alexandra Gouvêa Dumas¹

O texto que aqui partilho é fruto de uma fala organizada para o evento Em defesa da escola: desafios das Artes Cênicas na Educação, título ao qual gostaria de acrescentar, particularmente ao lado da “escola”, o adjetivo “pública”, por ser esse o recorte ao qual me alio e que orienta a minha reflexão. Logo, esta narrativa textual tem como intenção fomentar questões que tangem à educação para as relações étnico-raciais em espaços públicos, sobretudo nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

No encontro presencial ocorrido em novembro de 2023, eu trouxe uma ladainha para começar a conversa, um canto que acontece na capoeira e é geralmente executado antes de se dar início ao jogo. Funciona como um chamado, um alerta verbal para o engajamento mais ativo e posterior que vem com a movimentação corporal. A ladainha à qual me refiro, do Mestre Toni Vargas², enleva uma crítica à escola num trecho que destaco a seguir:

Abolição se fez bem antes
E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola

1 Professora do Departamento de Fundamentos do Teatro e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

2 Mestre Toni Vargas é Antonio César de Vargas, que nasceu em 5 de abril de 1958 e começou capoeira em 1968 com o Mestre Rony (do Grupo Palmares de Capoeira). Depois foi aluno do Mestre Touro, do Grupo Corda Bamba, em que teve a honra de ser Cordel Azul. Em 1977 ingressou no Grupo Senzala para ser aluno do Mestre Peixinho, que o formou com a corda vermelha em 1985. É formado em Educação Física e pós-graduado em Dança. Participou de diversos discos e tem músicas gravadas em vários CDs. Tem um CD gravado, desenvolve um trabalho com crianças e coordena uma instituição de Educação Infantil. Mestre Tony Vargas é um dos maiores poetas da capoeira – foi homenageado pela Superliga Brasileira de Capoeira como um dos melhores do século em Curitiba (PR) pelo Mestre Burguês, em 9 de setembro de 2000 (Milani, 2005).

Sendo assim, associo à minha análise um aspecto construtivo e engajado de defesa da escola, sobretudo da escola pública (ensino fundamental e ensino médio, que compõem a educação básica), lugar povoado majoritariamente por pessoas negras, mas, paradoxalmente, muito pouco habitado por suas culturas e histórias. A ladainha do Mestre Toni Vargas relaciona a instituição escolar à mentira, a “aquilo que engana ou ilude” (Mentira, 1998). A esse respeito, ao nos reportarmos às questões étnico-raciais, podemos identificar “mentiras” especialmente na formação de licenciados(as) e currículos de graduação que constroem e veiculam “verdades” tendenciosas a respeito do processo colonizador brasileiro.

É importante salientar, no entanto, que as reverberações dos movimentos sociais negros vêm promovendo consideráveis transformações, sobretudo nas legislações concernentes à educação brasileira, e, por consequência, mesmo que ainda insuficientes, constata-se repercussões nos cotidianos escolar e universitário com a ampliação de uma educação voltada para as relações étnico-raciais (ERER). Logo, a “mentira da escola” vem sendo revista em perspectiva crítico-legislativa. Com isso, processos marcantes na história da educação brasileira estão sendo paulatinamente recontados com o intuito de borrar o estereótipo da “história única” e branca que ainda impera. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018, p. 23) nos oferece um alerta:

Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.

Seguimos o pensamento de Adichie, e, para seguimento desta fala-texto, faço uma tripla interseção envolvendo os três vértices de nossa história: a universidade e o ensino de Teatro; a legislação destinada a promover ações antirracistas e os currículos voltados para a graduação no campo das ERER. No entanto, para atingir o tema central do evento que trata da escola e das artes cênicas, faço um recuo para pensar a formação universitária das pessoas que nela atuam. Aqui coloco em destaque a licenciatura, responsável por formar docentes atuantes no campo da Pedagogia Teatral. A minha fala fará um percurso compreendendo temáticas como: presença/ausência negra, epistemologias, currículos de graduação em Teatro, formação e corpo docente.

Para pensar e sensibilizar licenciandos(as) em Teatro e Artes Cênicas, futuros professores que atuarão em espaços públicos escolares, a respeito da relevância e da necessária solidez de uma formação cênico-pedagógica antirracista, é fundamental que o tema esteja presente na sua formação, seja nos currículos, seja por meio de docentes qualificados para transversalizar toda a formação universitária. A obrigatoriedade dessa presença na formação de professores(as) tem vindo, sobretudo, por meio da implementação de leis encampadas por lutas e conquistas dos movimentos sociais negros.

Destarte, o caminho que aqui percorro passa por três marcos legais destacados: a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003; a Lei de Cotas (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012); e a Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. São aspectos normativos que agrupo em três frentes: 1) ingresso de estudantes negros; 2) currículos de ensino; e 3) corpo docente. Constituo, assim, o seguinte roteiro: o impacto referente ao aumento no ingresso de estudantes negros e negras nas Instituições Federais do Ensino (dito) Superior; crítica aos currículos acadêmicos eurobrancocentrados e baixa representatividade negra no corpo docente.

Ingresso de estudantes negros(as) nas universidades: sem espelho, sem reflexo

Iniciaremos pela Lei n. 12.711, conhecida como a Lei de Cotas, implementada em 2012. Trata-se de uma reivindicação impetrada pelos movimentos negros, considerada por muitos uma das ações mais revolucionárias no que concerne às universidades federais brasileiras. Coloco em relevo um questionamento que antecede a própria lei: por qual razão temos a necessidade de uma lei que possibilita o ingresso de negros(as) nas universidades federais, sendo que esse grupo compõe uma grande maioria da população brasileira?

O intuito da indagação é desnaturalizar o fato de que as universidades federais brasileiras são feitas para uma elite, pois sabe-se que, desde a sua origem, estiveram vinculadas a grupos de maior poder econômico e racialmente brancos, fatores interseccionados na estrutura social brasileira. Ou seja, a população, de forma geral, deveria questionar, refletir e se aprofundar nesse tema, antes mesmo da implementação da lei, para acionar o estranhamento diante do número bastante diminuto de estudantes

negros(as) em universidades, principalmente nos cursos voltados para a formação de profissões de alta valorização social e econômica, que se caracterizam por grandes disputas em processos seletivos para que os estudantes neles ingressem.

Diante de um quadro social brasileiro em que negros(as) são historicamente excluídos(as) do acesso aos estudos de qualidade, as cotas funcionam como uma espécie de reparação para um processo histórico de exclusão. Diante da via impositiva da lei que garante a ampliação do ingresso de estudantes negros(as) por meio da reserva de vagas, nota-se uma alteração na presença de discentes negros(as) nas universidades. Essa consequência legislativa causou (e ainda causa) grande controvérsia e rejeição com base em argumentos que apostam na violação do princípio constitucional de igualdade.

A política de cotas raciais, no entanto, antes de ser instalada no Brasil, já se constituía como uma das proposições afirmativas dos movimentos sociais em países como os Estados Unidos. O propósito comum é atenuar os efeitos excludentes do racismo, reinante em espaços considerados de poder. A lei brasileira prevê, no seu artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Brasil, 2012).

Já no artigo 3º, dispõe sobre o seguinte:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Brasil, 2012).

Nos cursos considerados de maior prestígio social, a exemplo de Medicina, Engenharia Civil e Direito, torna-se mais perceptível o aumento no ingresso de pessoas negras, sobretudo por contrastar com a predominância histórica de um quantitativo de estudantes brancos, formadores da elite social brasileira.

O racismo e seu processo histórico acabam determinando que negros(as) tenham menor poder financeiro, o que impacta na condição de acesso a uma “boa” escola de Ensino Médio, que, em decorrência da questão competitiva, tem sua maior concentração em escolas privadas. Essa condição histórica, em que negros(as), ex-escravizados(as), ficaram como que destinados(as) a ocupar uma base de sustentação da pirâmide para acesso e manutenção de pessoas brancas e ricas nos espaços de poder, manteve-se desde o pós-abolição e ainda alcança os dias atuais.

Assim sendo, para a maioria das pessoas negras não é (ou não era) possível constar no horizonte profissional o ingresso em universidades públicas, gratuitas e de qualidade, pois o baixo poder aquisitivo e a jornada extensa de trabalho as colocam (ou colocavam) como peças fora dessa estrutura educacional. A professora Nilma Lino Gomes (2012, p. 99) nos oferece relevante reflexão, pois, para ela, “Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. Por tal razão constatamos a importância de interferir nesse contexto por meio de ações legislativas. A Lei de Cotas tem como propósito agir diretamente nesse quadro.

Após cerca de 13 anos de atuação da referida lei, faz-se importante destacar o impacto da sua execução, que resultou em um aumento considerável no ingresso de estudantes negros(as) em universidades federais, mesmo que ainda não suficiente, se o relacionamos à composição populacional do país. Partindo dessa constatação, nos deparamos com um quadro não equivalente na vida estudantil desses ingressantes: a ausência ou baixa representatividade epistemológica das histórias e culturas negras nos currículos de formação acadêmica dos cursos de graduação de universidades brasileiras. Nos cursos de graduação em Teatro, ainda é possível encontrar ementas, conteúdos programáticos e referências bibliográficas que desconsideram a existência do Teatro Experimental do Negro (TEN), que ignoram personalidades como Abdias do Nascimento e a presença negra no Teatro de Revista, que descartam dramaturgias negras contemporâneas que reposicionam personagens negros(as) em histórias relevantes e emancipatórias, metodologias cênicas gestadas em tradições afro-brasileiras, jogos e improvisações destinados à discussão antirracista. Discutiremos essa questão a seguir,

tendo como referência a observação de leis relacionadas à obrigatoriedade do ensino de conteúdos africanos e afro-brasileiros nas instituições de ensino.

O ingresso e as cenas do próximo capítulo: a obrigatoriedade do ensino das culturas africana e afro-brasileira

Antecedendo a lei que determinou o sistema de cotas para ingresso de estudantes negros(as) nas universidades federais brasileiras, tivemos outro marco legislativo significativo na nossa história da educação, que alterou a sua lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece os parâmetros normativos para a educação nacional. Falo da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que, ao alterar a LDB, determina que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). A respeito dos conteúdos, é exposto:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003).

Uma vez que essa lei se volta especificamente à educação básica, a inclusão de conteúdos pertinentes à história e à cultura africanas e afro-brasileiras ainda é uma realidade não tão presente em currículos de graduação das universidades brasileiras, especialmente nos cursos de Teatro e Artes Cênicas. Porém, temos uma outra referência que regulamenta e orienta as graduações. Refiro-me às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN/ERER), aprovada em outubro de 2004 (Brasil, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) compõem o conjunto de documentos elaborados no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), do órgão superior, o Ministério da Educação (MEC), voltado para a regulamentação de procedimentos e normas que devem ser obrigatoriamente adotados pelas instituições de ensino do Brasil. Sendo assim, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, “Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004). As diretrizes aqui destacadas têm programas de formação inicial e continuada de professores(as) como seu foco de atuação. No artigo 1º, parágrafo primeiro, explicita: “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes [...]” (Brasil, 2004).

A determinação exposta na referida diretriz, se constitui também, de forma aproximada, como conteúdo na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, emitida pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação. É o documento que define as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesse documento consta o seguinte:

§ 2º Os cursos de formação deverão **garantir nos currículos** conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, p. 11, grifo nosso).

Doravante, vistas as determinações legais que obrigam a inserção da EREER nos níveis fundamental e médio e na formação de professores(as) e profissionais em cursos de graduação, poderíamos pensar nos currículos acadêmicos e nos projetos pedagógicos de escolas e universidades como documentos comprometidos com a “educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”, como versa a Resolução n. 1/2004 (Brasil, 2004). Entretanto, apesar dos avanços obtidos com a implementação legislativa, observamos, ainda, escolas, universidades e faculdades que não admitem em seus currículos as determinações emitidas pelo órgão máximo do executivo, o Ministério da Educação.

Observando os currículos de Teatro e Artes Cênicas de universidades federais, com recorte no Nordeste brasileiro, percebemos que, em relação aos bacharelados, as licenciaturas³ estão mais engajadas nas questões étnico-raciais, e podemos supor que a determinação legislativa advinda da Resolução n. 2/2015, aqui já comentada, tenha sido um elemento que impulsionou tais alterações curriculares. A inserção de componentes para atender aos atos legislativos foi um recurso observado nas últimas reformas realizadas em currículos de licenciatura em Teatro e Artes Cênicas⁴.

Entretanto, o mesmo não se pode observar nos cursos de bacharelado. Apesar de haver uma evidente mobilização e reivindicação em diversos setores da sociedade em relação a questões como antirracismo, representatividade, diversidade étnica, protagonismo negro e lugar de fala, os cursos de bacharelado respondem de forma ainda muito tímida a essas demandas. Um exemplo disso é o curso de bacharelado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada em Salvador, que, nos currículos das suas duas habilitações (Direção e Interpretação Teatral), não tem um componente obrigatório sequer voltado de forma concentrada para as poéticas do Teatro Negro. Esse desencontro entre ingresso de pessoas negras nas universidades e um currículo que ignora as epistemologias negras no campo das Artes Cênicas dialoga com a reflexão feita pela professora Nilma Lino Gomes (2012). Em relação à ampliação do ingresso de estudantes negros(as), ela afirma:

Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas

3 A maioria dos cursos existentes de graduação em Teatro em universidades federais na Região Nordeste do Brasil é de licenciatura, sendo: dois bacharelados (UFBA e Universidade Federal da Paraíba [UFPB]) e oito licenciaturas (UFBA, Universidade Federal de Sergipe [UFS], Universidade Federal de Alagoas [UFAL], Universidade Federal de Pernambuco [UFPE], Universidade Federal do Ceará [UFC], Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN], Universidade Federal do Maranhão [UFMA], Universidade Federal do Piauí [UFPI]).

4 Dados advindos do projeto de pós-doutorado (2022-2023) da professora Alexandra G. Dumas, realizado na Universidade de Brasília (UnB), sob a supervisão do professor José Jorge de Carvalho, e do projeto de pesquisa (em andamento) intitulado "Artes Cênicas e universidade: (re)pensamento curricular de intervenções antirracistas", com coordenação do professor Érico José (UnB) em parceria institucional com a UFBA (coordenação adjunta da professora Alexandra G. Dumas) e com a UFS (coordenação adjunta das professoras Neila Maciel e Christine Arndt Santana), com financiamento do CNPq por meio do edital Pró-Humanidades 2022.

epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p. 99).

Diante do exposto, é importante destacar que o entendimento de currículo como um documento orientador da formação estudantil não exclui, necessariamente, a sua relação direta com o vivido, com a experiência, com a dinâmica que o impulsiona como referência didático-pedagógica. As presenças humanas elaboram e podem fazer do currículo um documento diretamente associado a um propósito político e pedagógico vivo, aplicado de forma crítica à realidade social.

Assim sendo, mesmo expresso de forma fixa na escrita, sancionado por uma linha burocrática de atendimento a determinações técnicas, legais, de aprovação por diversas camadas institucionais e, por tais motivos, submetido ao tempo característico da sua tramitação para aprovação, o currículo também pode ser visto como um parâmetro dinâmico, pois existem pessoas que o performam e que o colocam em estado de experiência, especialmente se considerarmos o(a) professor(a) regente desse processo. O próximo passo dessa discussão é a composição do corpo docente dos cursos de graduação das universidades públicas federais e a sua relação com a Lei n. 12.990/2014.

Corpo docente, representatividade e pertencimento: a Lei n. 12.990/2014 em destaque

A Lei n. 12.990 foi promulgada em 9 de junho de 2014 pelo poder executivo nacional, no caso, a presidenta Dilma Rousseff. O dispositivo compromete-se a realizar uma reserva para negros(as) e indígenas em concursos públicos federais:

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Sempre que o **número de vagas** totais oferecidas no concurso público for **igual ou superior a 3**, uma porcentagem de pelo menos **20% das vagas** é reservada para candidatos negros, pardos e indígenas (Brasil, 2014, grifo nosso).

Essa lei se volta diretamente para a principal via de ingresso de docentes efetivos nas universidades federais: o processo seletivo por meio de concurso para provimento de cargo público como docente no âmbito das instituições de ensino superior (IES) federais. Mais uma vez nos deparamos com a necessidade da intervenção de uma lei para a alteração de um quadro social resultante de um histórico escravagista e racista brasileiro. Entre professores do “nível superior”, a quantidade de docentes negros(as) está aquém dos dados populacionais.

Se considerarmos o índice apontado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente à concentração de negros(as) na população brasileira⁵, a proporção de docentes negros(as) ainda é bastante ínfima. Em matéria jornalística publicada em 29 de novembro de 2023 no site da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), consta que

O Brasil soma mais de 58 mil professores negros em Instituições de Ensino Superior (IES). Os dados referentes ao ano de 2022 foram levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ainda de acordo com o levantamento, mulheres negras atuando como docentes representam 26.770 pessoas; e homens negros, 31.541 indivíduos. Em comparação, o número de professores brancos atuando no Ensino Superior é mais que o dobro, chegando a 176.778 docentes. (Ausência..., 2023).

A trajetória de formação de um(a) professor(a) com perfil para ingressar e atuar nas universidades públicas federais compreende, em média, um período de dez anos. Após a conclusão do ensino médio, há uma sequência de estudos que envolvem, além da graduação, uma especialização *lato sensu*, quase obrigatoriamente um mestrado e um doutorado. Se temos, como dito inicialmente, um déficit na progressão dos estudos concentrados em pessoas negras, esse dado resvala nos processos seletivos para ocupação de cargos de docência universitária. Ou seja, os(as) candidatos(as) que se apresentam nos concursos e atendem ao perfil exigido no processo seletivo são, na sua grande maioria, pessoas brancas, pessoas que tiveram historicamente, como grupo social, oportunidades mais concretas para a realização de estudos mais sólidos, o que

5 55,8%, de acordo com dados do Censo 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal

denota uma maior probabilidade de terem melhor qualificação e competitividade de acordo com o perfil para vaga previsto nos concursos.

A Lei n. 12.990 foi promulgada com o intuito de intervir nesse quadro, imputando a reserva de vagas para negros(as), nesse caso com o recorte na docência de instituições de ensino. Porém, nesses estabelecimentos, em destaque nas graduações em Teatro e Artes Cênicas, muito raramente ocorre a disponibilidade de três vagas para um mesmo perfil de área de atuação docente. Se há um processo seletivo voltado para contratação docente na área de Pedagogia Teatral, por exemplo, geralmente a disponibilidade de vaga se reduz a uma única. De tal maneira, percebemos que essa realidade compromete a aplicabilidade da lei, obrigando a sociedade civil organizada a intervir nos editais de concurso para que ocorra, como acontece em algumas universidades, um processo unificado em um edital emitido pela instituição para que o percentual seja aplicado no cômputo geral do concurso e da universidade, e não em vagas específicas de um determinado departamento ou unidade que compõe o conjunto universitário.

Outro ponto em diálogo com a temática docente é que atualmente é possível localizar em diversos programas de pós-graduação a Lei de Cotas, que destina uma porcentagem de ocupação de vagas para candidatos(as) negros(as) em cursos de mestrado e de doutorado. Em médio e longo prazos, as leis aqui citadas fazem parte de uma série de ações afirmativas que visam mitigar os efeitos extremamente nocivos do racismo no sistema educacional brasileiro. Com isso, havendo mais candidatos(as) negros(as) com formação em pós-graduação, maior a probabilidade de haver candidatos(as) em concursos e, conseqüentemente, docentes negros(as) efetivos(as) em universidades públicas brasileiras.

O professor Rodolfo Batista, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), destaca em matéria jornalística (Ausência..., 2023) que a implantação de medidas afirmativas é de forte relevância já que elas promovem “a desconstrução de traços do racismo estrutural e para que as atuais e futuras gerações possam reconhecer que o espaço universitário também lhes pertence e deve ser ocupado”. Continua sua reflexão afirmando que

A desigualdade instalada estruturalmente na sociedade brasileira precariza e, muitas vezes, impossibilita que pessoas negras possam alcançar cargos públicos.

A universidade pública brasileira, infelizmente, ainda é um ambiente bastante elitizado. E há ainda o racismo das relações cotidianas. (Ausência..., 2023).

Além do sistema de cotas nos concursos, que pode trazer a inclusão, a equidade e a diversidade racial no corpo docente das instituições de ensino, acrescento um outro ponto que dialoga com as questões até então colocadas. Seguindo com a discussão acerca dos concursos, acredito que poderia ser encaminhada a aprovação de uma lei que determinasse que todo processo seletivo, especificamente os concursos públicos para docentes efetivos(as) de IES, deveria ter, pelo menos, independentemente da área de conhecimento, um ponto temático direcionado para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, poderíamos ter professores(as) que, ao assumirem o cargo, já viessem com a responsabilidade de transversalizar as disciplinas e os conteúdos de sua área de atuação, seja ela qual for, com uma perspectiva antirracista.

Outra questão destacada nesta discussão da representatividade negra e epistemológica no corpo docente vem acontecendo em universidades federais brasileiras. Falo de concursos docentes que apresentam como área de conhecimento e pontos de provas o protagonismo das questões raciais e seu entrelaçamento com o teatro. Tivemos na UFBA, em 2018, a realização de um concurso⁶ para docente efetivo em que a área de conhecimento e os pontos da prova colocados como elementos de composição do edital, definidos pelo Departamento de Técnicas do Espetáculo, estiveram totalmente concentrados na área das poéticas e pedagogias teatrais negras. No campo do Teatro e Artes Cênicas, em 2023 também foram realizados concursos públicos em três Instituições de Ensino Superior para provimento efetivo da carreira de magistério superior circunscritos, prioritariamente, ao âmbito da pedagogia teatral afro-referenciada.

6 Edital de Concurso Público n. 01/2017 da UFBA. Departamento de Técnicas do Espetáculo: Área de Conhecimento: Teatro na Educação e Matrizes Afro-Diaspóricas. Pontos: 1) O ensino de Teatro na escola nos níveis fundamental e médio e sua relação com a Base Comum Nacional Curricular, contemplando a Lei n. 11.645/2008; 2) Estágio Supervisionado na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio: diversidade cultural e estratégias de abordagem das matrizes afro-diaspóricas; 3) A montagem teatral no contexto escolar: alternativas estéticas e aspectos multiculturais e educacionais; 4) Metodologias do ensino de teatro na escola e na comunidade: reflexões críticas à luz dos estudos pós-coloniais; 5) O ensino da História e Cultura Afro-brasileiras na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas críticas e teorias contemporâneas; 6) Tradição e ruptura nas dramaturgias e em textos teatrais afro-diaspóricos; 7) Fundamentos estéticos de matrizes afro-diaspóricas e sua correlação com as teorias e práticas cênicas contemporâneas; 8) O teatro de matriz africana no Brasil: história, contemporaneidade e inserção em contextos educacionais.

Foram elas: a Universidade de Brasília (UnB)⁷, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁸ e mais uma vez a UFBA⁹.

O encaminhamento executado pelas instituições citadas e seus respectivos departamentos em referenciar seus processos seletivos, majoritária ou totalmente, a temáticas antirracistas interseccionadas com o campo teatral não garante o ingresso de docentes negros(as) de forma a alterar a hegemonia racial branca nas universidades brasileiras.

7 Edital de Concurso Público n. 343/2022 da UnB. Área de Conhecimento: Pedagogia das Artes Cênicas: Estágio Supervisionado, práticas decoloniais e antirracistas. Pontos (Itens dos Objetos de Avaliação): 1) Da Arte-Educação à Pedagogia das Artes Cênicas no Brasil – aspectos históricos e conceituais; 2) Decolonialidade e práticas antirracistas no Estágio Supervisionado na Educação Básica; 3) Decolonialidade e práticas antirracistas no Estágio Supervisionado nas diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola ou Educação a Distância); 4) Decolonialidade e práticas antirracistas no Estágio Supervisionado em espaços comunitários, alternativos e/ou não formais de educação; 5) Práticas cênicas e/ou de montagem na escola: entre saberes decoloniais e antirracistas e saberes canônicos; 6) Metodologias clássicas e contemporâneas de ensino-aprendizagem de teatro: abordagens crítico-analíticas; 7) Legislações, políticas públicas e currículos para área de Artes na educação básica e para a formação de professores: abordagens crítico-analíticas; 8) O(A) professor(a) como mediador(a): decolonialidade e práticas antirracistas na recepção teatral escolar; 9) Pedagogias das artes cênicas e diversidade: direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e educação especial; 10) Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas e Educação: abordagens teórico-práticas.

8 Edital de Concurso Público n. 1.170/2023 da UFMG. Área de Conhecimento: Teatros Negros: Processos Criativos e Pedagogia do Teatro. Pontos: 1) Perspectivas históricas dos Teatros Negros no Brasil: práticas criativas e formativas; 2) Des/Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico em poéticas cênicas; 3) Teatros Negros e relações étnico-raciais: impactos históricos, socioculturais, curriculares e metodológicos da lei n. 10.639/2003 na formação de artistas e professores(as) de teatro; 4) Poéticas Negras entre periferias e subalternidades: propostas artísticas e pedagógicas numa abordagem pós-estruturalista e des/decolonial; 5) Teatros Negros e Ancestralidade: práticas artísticas e saberes afrocentrados; 6) Culturas ancestrais e movimentos culturais periféricos: prerrogativas da lei n. 11.645/2008 e reverberações em poéticas cênicas; 7) A formação do docente em teatro em uma perspectiva afrocentrada; 8) A lei 12.711/12 e a emancipação das pessoas negras na Universidade: implicações nas poéticas e práticas pedagógicas; Plano EBA-SECARC 2321508 SEI 23072.216140/2023-54 / pg. 19. Movimentos Negros e práticas artísticas e pedagógicas (in)disciplinares; 9) Saberes estético-corpóreos na formação do(a) professor(a) e do(a) artista da cena: perspectivas afrodiaspóricas.

9 Edital de Concurso Público n. 02/2023 da UFBA, Departamento DE Fundamentos do Teatro. Área de Conhecimento: Pedagogia do Teatro Negrorreferenciada. Pontos: 1) A lei n. 11.645/2008: temáticas indígenas e temáticas afrorreferenciadas na educação básica; 2) Licenciatura em Teatro e currículo: reflexão e crítica antirracista; 3) Metodologias negrorreferenciadas na Pedagogia Teatral; 4) Racismo ambiental e educação para o meio ambiente: perspectivas pedagógicas no campo teatral; 5) Universidade e saberes afrografados; 6) Jogos, práticas corporais e criação cênica negrorreferenciadas e indígenas no contexto escolar; 7) Diversidade de gênero: o teatro como estratégia poético-política frente à misoginia e à LGBTfobia; 8) Teatros Negros em perspectiva pedagógica; 9) Escola pública e Performance Negra: diálogos entre cenas e sala de aula; 10) Neurodiversidade e ensino de teatro: práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores(as) de Teatro.

No entanto, os pontos indicados nos editais, quando localizados numa epistemologia cênico-pedagógica negra, conduzem para uma avaliação, seleção e uma provável nomeação de um(a) professor(a) destinado(a) e qualificado(a) para atuar pedagogicamente em componentes curriculares, projetos de pesquisa, orientações na área das relações étnico-raciais. Nos concursos até então realizados, observa-se a tendência de haver uma concentração maior de inscrições de pessoas declaradamente negras, o que resulta na maior probabilidade de ingresso de um(a) docente negro(a).

Essa estratégia de inclusão de pontos negrorreferenciados, aliada a outras ações afirmativas, como a Lei n. 12.990/2014, vem, ainda que timidamente, aumentando a presença negra nos corpos docentes das IES brasileiras e fortalecendo a compreensão de que os estudos negros são um campo epistemológico que tem suas especificidades, portanto precisa de processos seletivos que abarquem e que sejam direcionados para essa demanda. Quanto ao corpo docente já efetivado, composto na sua grande maioria por professores(as) que não tiveram uma formação voltada para as questões étnico-raciais, é de extrema relevância que as instituições promovam a sensibilização para a transversalização das temáticas raciais em todos os componentes curriculares, promovendo uma formação continuada para professores(as). As atualizações podem acontecer por meio da disponibilização de cursos, projetos em que professores(as) escutem as demandas da sociedade organizada e promoção de incentivos diversos para estudos.

Há um racismo estrutural que atua de forma conservadora e elabora meios para a sua manutenção e o seu funcionamento. Porém, essa estrutura, sobretudo nas universidades, se faz existir e funcionar por meio de pessoas responsáveis pela tomada de decisões, especialmente os(as) docentes, atuando tanto na ocupação de cargos administrativos quanto no exercício pedagógico. Dessa forma, sensibilizar todo o corpo docente das graduações em Teatro e Artes Cênicas para um engajamento que envolve a reflexão, a criticidade e o reconhecimento da necessidade de se promover uma revisão sobre os conteúdos e as metodologias hegemônicas que povoam de forma majoritária os currículos significa não só atender a uma obrigatoriedade legislativa, mas também promover um arejamento político-artístico no campo acadêmico-teatral. Ignorar o que as pedagogias teatrais negrorreferenciadas e as poéticas negras da cena vêm produzindo no cenário educativo e artístico, excluindo-as da formação de professores(as) e artistas,

é fechar os olhos para um entorno pedagógico e artístico que reivindica e produz uma revisão cênica significativa em solos, salas e palcos brasileiros.

O conjunto de leis referente ao campo da EREER em ações afirmativas antirracistas cumpre um papel extremamente relevante. Entretanto, para a sua exequibilidade, é necessário compreendê-lo como algo dinâmico, constante, reflexivo, a ser animado pela ação humana. A “verdade da escola” precisa estar presente, de forma constante e sedimentada, no horizonte cênico-acadêmico de todos os cursos de formação de artistas e de professores(as) de Teatro. Assim, a reverberação dessa formação profissional e pessoal antirracista de professores(as) de Teatro, que tem as universidades também como fortes impulsionadoras, chegará cada vez mais às escolas públicas, de forma a atuar na emancipação racial de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AUSÊNCIA de professores negros é ponto crítico em universidades. **UFJF Notícias**, Juiz de Fora, 29 nov. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MENTIRA. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mentira>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MILANI, Luciano. Mestre Tony Vargas. **Portal Capoeira**, Porto, 4 fev. 2005. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/mestres/mestre-toni-vargas/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Edital de Abertura n. 343/2022, de 16 de novembro de 2022. Concurso Público para provimento de vaga no cargo de Professor do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 229, 7 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Edital de Concurso Público n. 1/2017. Concurso público para carreira de Magistério Superior. **Diário Oficial da união**: seção 3, Brasília, DF, p. 57-62, 13 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Edital n. 2, de 28 de setembro de 2023. Concurso público para carreira de Magistério Superior. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, ed. 187, p. 65, 28 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Edital n. 2, de 28 de setembro de 2023. Concurso público de provas e títulos para provimento efetivo da carreira de Magistério Superior. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, ed. 96, p. 74, 22 maio 2023.

A DIGNIDADE DA ESCOLA E O TEATRO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Thiago de Castro Leite¹

Alvo de constantes ataques e críticas, a instituição escolar convive com manifestações ferozes quanto ao entendimento de sua função e dos impactos de sua ação: ora é intitulada como maior responsável pelo fracasso social e econômico, ora como uma espécie de fábrica de domesticação dos corpos. A despeito da existência de importantes reflexões mobilizadas por essas afirmações, tais acusações agem diretamente na construção de um imaginário sobre a instituição escolar e, muitas vezes, contribuem para que sigamos anunciando sua falência e nos abstendo de defender sua dignidade. É nesse sentido que gostaria de tomá-la com base em outros paradigmas, a partir daquilo que ela pode ser.

Fruto de uma investigação sobre o sentido do teatro na escola, este texto procura explicitar questões decisivas para se pensar o papel das artes cênicas na instituição escolar. Num primeiro momento, dedicando atenção à razão de ser da escola, às implicações inerentes a ela e à temporalidade que pode ser instaurada nesse ambiente. Num segundo momento, examinando de que modo o teatro – em face das possibilidades intrínsecas à sua prática e estudo – pode ser compreendido, no espaço escolar, como experiência formativa.

Quiçá, diante de tal exercício de pensamento, possamos compreender que a defesa da dignidade da escola é urgente e necessária, não porque o que ocorre dentro dela seja livre de tensões, críticas e paradoxos, mas porque, a despeito dos possíveis problemas em seus meandros, seu sentido público e sua vocação formativa estão enraizados no princípio da igualdade e na possibilidade de oportunizar a todos – e a qualquer um – um tempo livre para a formação. Do mesmo modo, e a reboque dessa defesa, cabe pensar o teatro realizado dentro dela para além de qualquer perspectiva utilitária, seja como ferramenta pedagógica para abordar um determinado assunto, seja para desenvolver habilidades e competências visando a um futuro mercado de trabalho.

¹ Faculdade de Educação Universidade de São Paulo”

Reduzir o teatro a essas funções exteriores a si é desconsiderá-lo enquanto experiência formativa, enquanto acontecimento que age na constituição existencial de cada sujeito que com ele se relaciona.

A dignidade da escola

A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (Arendt, 2009, p. 223).

A emblemática afirmação de Hannah Arendt, em seu texto “A crise na educação”, escancara diante de nossos olhos um aspecto decisivo na razão primeira da educação. Para a autora, é a chegada de novos seres em um mundo construído por mãos humanas, constituído por obras, atos e palavras, que solicita daqueles que o habitam um ato de cuidado, uma atitude responsável para com o mundo e para com as novas vidas que nele adentram.

Essa atitude responsável ocorre sempre em uma zona de tensão geracional, entre o mundo que existiu (e existe) e aquilo que ele pode vir a ser na medida em que as novas gerações passam a nele agir. Sob tal perspectiva, caberia à atividade educativa apresentar-lhes o mundo, com suas belezas e mazelas, com suas contradições e problemáticas, não para que sigam agindo tal como o fizemos até aqui, mas para que, cientes de sua condição e assumindo sua responsabilidade para com esse legado, possam renová-lo. É sob esse prisma que gostaria de iniciar minha defesa pela dignidade da escola.

Ainda que possamos aprender sobre o mundo nas mais diversas ocasiões que nos dedicamos a fruí-lo e a falar sobre ele – como quando conversamos com mais velhos, quando ouvimos histórias que se passaram ou nos deparamos com fatos do cotidiano –, é a escola a instituição criada para que isso se dê de modo deliberado e, em certa medida, organizado. É nela que crianças e jovens são reunidos ao longo de sua vida para serem apresentados a uma herança cultural e simbólica, na esperança de que, com isso, tomem conhecimento daquilo que foi construído até então e, futuramente, decidam o que fazer com esse legado. Logo, essa apresentação teria como premissa um amor ao mundo (*amor mundi*) e o desejo de que ele possa continuar a existir não somente como

um território em que organismos vivos nascem, se desenvolvem e morrem, mas como um lar humano que adquire sentido quando é tomado como objeto da palavra, quando os humanos falam sobre ele. É assim que as obras, os atos e as palavras que, ao longo da história, foram dando contornos ao espaço de nossa existência podem ganhar novos sentidos, podem ser questionados e, com isso, ressignificar decisivamente nossa relação com esse lugar – redimensionando, inclusive, aquilo que move nosso “estar no mundo”.

Esse caráter específico da escola, sua vocação para cuidar e inserir as novas gerações no mundo, faz com que ela seja objeto de interesse das mais variadas forças políticas, sociais e econômicas. Por um lado, há discursos que defendem que a escola seja uma espécie de continuidade da família, que professe aquilo que determinado grupo deseja, que não atue problematizando o mundo, tomando-o como objeto de reflexão constante, mas que se limite a – por um suposto olhar “técnico” – ensinar a lidar com as necessidades da vida adulta, a explicar o “B-A-BA” sem qualquer questionamento sobre nosso estar e agir no mundo.

Por outro lado, há discursos que explicitam um interesse em que essa tarefa formativa seja direcionada para fins econômicos, no sentido de fazer com que o que ocorre na escola esteja atrelado a uma dinâmica do trabalho. Sob tal perspectiva, seu objetivo seria treinar jovens – no vocabulário predominante nos últimos documentos oficiais, desenvolver habilidades e competências – para que consigam determinada colocação, ou realizem uma tarefa específica no “mundo do trabalho”, em um contexto de precarização constante.

Contra o primeiro caso, poderíamos recorrer ao pensamento de Arendt, quando apresenta a escola como aquilo “que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2009, p. 238). Uma transição que acontece no intuito de proteger a criança do mundo e este da criança. Afinal, enquanto um alguém em formação, em estado de vir a ser responsável pelo espaço de nossa existência, o recém-chegado precisa de proteção para que, primeiramente, seu próprio desenvolvimento vital possa se dar e para que não seja obrigado a responder por um mundo que ainda lhe é estranho. Ademais, ela implica que o espaço escolar não seja compreendido como a continuidade do ambiente privado da família, mas se configure como um espaço-entre, em que o

mundo pode se abrir de modo ainda desfuncionalizado – ou seja, que os conhecimentos sobre ele adquiridos não necessariamente sirvam para um fim imediato.

Nesse espaço-entre que é a escola, que não se confunde com o lar, tampouco com o mundo de fato, temos a oportunidade de nos deparar com a alteridade e nos relacionar de modo inteiramente novo com ela. Como bem nos revela José Sérgio Carvalho (2016, p. 30):

É na escola que o filho de pais religiosos tem a oportunidade de conviver com colegas ou professores ateus (ou, claro, vice-versa); que a menina ruiva e tímida canta com aquele rapaz que seu irmão odeia, porque é negro, cheio de ginga e toca violão; que o filho do analfabeto encontra um livro. É nela que potencialmente nos deparamos com experiências, valores e práticas que transcendem o universo privado do nosso lar. Nossos pais e irmãos nos são dados pelas contingências dos destinos; mestres e amigos são escolhidos entre professores e colegas.

Considerando tal afirmação, podemos aferir que a escola faz com que crianças e jovens se deparem e se relacionem, ainda num espaço protegido do mundo, com a pluralidade humana e tudo aquilo que dela se revela. E isso, ainda que contrarie o desejo de alguns – que, avessos aos que lhe são diferentes, procuram difamar essa potência da escola e, de algum modo, domá-la sob a égide do tecnicismo –, é mais do que inevitável e, por conseguinte, tem efeitos incontrolláveis.

Contra o segundo caso, pesa o fato de que a escola pode fazer eclodir uma ordem temporal distinta daquela que rege a lógica da produção e do consumo, ou seja, diferente daquela cuja preocupação estaria vinculada, prioritariamente, ao mundo do trabalho e ao âmbito das necessidades vitais do ser humano. Afinal, se tomada exclusivamente como espaço para o treinamento de crianças e jovens para que possam – quando adultos – trabalhar, se alimentar e descansar entre uma coisa e outra, a escola abdicaria de sua responsabilidade com o legado que constitui o mundo e, em última instância, reduziria a dimensão existencial da vida à luta por sobrevivência. Nesse contexto, aos humanos restaria apenas a condição de *animal laborans*, como bem nos lembra Hannah Arendt (2010).

Enquanto *animal laborans*, os humanos são “apenas uma das espécies animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (Arendt, 2010, p. 104).

Nessa perspectiva, a vida de cada indivíduo poderia ser compreendida como mera repetição, afinal, como ser vivente no sempiterno movimento cíclico da natureza, sua existência estaria reduzida a uma função biológica. Ou seja, é como se sua identidade como pessoa se restringisse ao papel que ocupa no ciclo vital; logo, não há singularidade nem qualquer transcendência da lógica da necessidade. Por essa razão, na qualidade de viventes, “somos sempre *animal laborans*, ou seja: somos condicionados pelo processo vital biológico a realizar a atividade do trabalho, abandonados no âmbito da estrita privatividade das funções corporais e do lar no qual a vida é o bem supremo” (Correia, 2013, p. 210).

Ocorre que o tempo capaz de ser instaurado pela escola não somente rompe com essa dinâmica, como também abre uma brecha entre o passado e o futuro, cria uma lacuna em que o mundo pode se tornar um assunto comum. Diante desse fato, ambas as problemáticas apresentadas – a tentativa de fazer da escola uma continuidade da família e a de pensá-la sob a ótica econômica e produtiva – podem sucumbir em face da potência de um tempo tornado livre, da emergência da *skholé*.

Ao tratar da vinculação entre a *skholé* grega e a fundação da escola antiga, Jan Masschelein e Maarten Simons reconstituem o sentido dado a esse tempo livre entre os gregos e seus efeitos na formação dos cidadãos. Afinal, a invenção da escola – que oferece tempo livre a todos aqueles que, pelo lugar ocupado na sociedade, não poderiam dele dispor – surge como uma ruptura, “uma transgressão de um privilégio, o privilégio dos aristocratas e dos cavaleiros da Grécia arcaica. A escola é a democratização do ‘tempo livre’” (Masschelein; Simons, 2014, p. 107).

Em suma, a *skholé* realizava uma separação: os jovens, então, se retiravam de uma ordem social e familiar para vivenciar uma experiência com o tempo em que prevalecia a igualdade, afinal “ali todos eram tornados escolares e tinham acesso aos mesmos estudos, livros e professores”. Um tempo cujo caráter não era teleológico, isso é, “não era destinado a uma finalidade”, mas que se constituía como um mergulho no próprio presente: “estudava-se por estudar, pelo que o próprio estudo proporcionava de relação com a vida, consigo e com os outros” (Martins, 2017, p. 219).

Jacques Rancière, em um artigo intitulado “Escola, produção, igualdade”, faz menção a esse caráter de separação que marca a criação da forma-escola. Segundo o autor,

a “escola não é a princípio um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais” (Rancière, 2018, p. 671). Ou seja, para Rancière, enquanto potência e significado, a escola poderia ser considerada como um espaço-tempo singular, apartado dos “constrangimentos do trabalho”. Nesse sentido, sua vocação seria a de “redistribuir as relações entre a necessidade de quem tem que lutar todos os dias para sobreviver e o ócio de quem se encontra liberado da obrigação do trabalho” (Moreira, 2021, p. 44).

Essa separação – ou seja, a possibilidade de um tempo não restrito a atender as demandas do trabalho e do consumo – permite que esse tempo livre se configure também como um tempo de atenção em torno de algo comum, um tempo de encontro daqueles que habitam a escola com as coisas do mundo. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 164):

Skholé não é simplesmente um momento de passagem (do passado para o futuro), o tempo de projeto ou o tempo de iniciação. É o momento de atenção, que é o tempo de considerar o mundo, de estar presente nele (ou estar em sua presença), atendendo-o, um tempo de entrega para a experiência do mundo, de exposição e removendo orientações e subjetividades sociais, um tempo cheio de encontros.

Portanto, a ruptura que a escola potencialmente instaura no tempo produtivo pode permitir a um estudante dedicar atenção a algo que não apenas lhe diz respeito (no sentido privado), mas que se constitui como um elo intergeracional (no sentido público), uma herança comum que vincula uma geração às que a antecederam e às que ainda estão por vir.

As características aqui evidenciadas nos auxiliam a compreender a urgência de defender a escola diante das constantes tentativas de corromper sua vocação e sentido. Afinal, à medida que se reduz as experiências relacionais passíveis de serem vivenciadas em seu contexto a finalidades vinculadas ao mundo do trabalho e à lógica da produção e do consumo, o significado de sua existência se dilui. Nesse quadro, recordar sua razão de ser e o tempo livre capaz de ser instaurado por ela torna-se fundamental. Não para decretar sua falência ou afirmar sua derrocada, mas para lembrarmos – e sonharmos –

o que ela ainda pode ser. É em diálogo com essa perspectiva que passamos, agora, ao segundo momento desta reflexão.

O teatro como experiência formativa

Desde as séries iniciais da educação básica é possível notar a utilização da linguagem teatral como meio para uma variedade de fins ou objetivos: festejar uma data comemorativa; tratar de algum tema específico de outra disciplina ou desenvolver habilidades expressivas nos alunos. Entretanto, para além de servir como uma “ferramenta pedagógica” – como se costuma afirmar – nas mais variadas formas dentro do espaço escolar, é certo que o teatro deve ser pensado como um fim em si mesmo e oferecer um olhar sobre o mundo. Com isso, não se deve negar as possibilidades que a prática do teatro pode proporcionar no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos, seja com relação à expressividade, à percepção ou a qualquer outro aspecto subjetivo. Contudo, compreendê-lo somente como meio para outro fim que lhe é extrínseco parece empobrecer o sentido formativo de uma experiência teatral.

De fato, gostaria de chamar atenção para a responsabilidade que, enquanto componente curricular inserido no espaço escolar, a linguagem teatral tem com o mundo. Afinal, de uma perspectiva arendtiana, a “educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (Masschelein; Simons, 2013, p. 98, grifo dos autores).

No contexto da escola, cada componente curricular propõe um ponto de vista singular sobre as realizações e experiências que constituem o espaço de nossa existência. Um mesmo objeto de estudo pode então gerar variadas formas de olhar, ou seja, distintas maneiras de ler o mundo. Assim, um fato histórico, como o lançamento do primeiro satélite para fora do planeta Terra, adquire uma determinada relevância do ponto de vista científico, outra do ponto de vista filosófico e outra ainda caso tentássemos entendê-lo sob uma perspectiva artística. Se, dentro da escola, cada componente curricular tem como responsabilidade apresentar uma perspectiva distinta, não seria diferente com o teatro.

Quando um evento teatral se inicia, quando somos interrompidos em nosso cotidiano por uma encenação e convidados a fruí-la, abrimos um espaço entre o passado e o futuro, uma lacuna em que podemos depositar atenção a um presente específico, com começo e fim determinados. Ali deixamos nossas atividades cotidianas e podemos desfrutar do papel de espectadores. Nessa interrupção, na instauração desse tempo presente, em que os atos e palavras de atores e atrizes estão em jogo, temos a possibilidade de contemplar e examinar o que quer que se apresente enquanto cena.

Todavia, ao pensar no teatro enquanto uma prática dentro da escola, referimo-nos também ao processo de construção da cena e a um variado número de atividades, exercícios e jogos que, de certo modo, inserem os alunos na linguagem teatral, apresentando suas especificidades técnicas e os elementos que a constituem. Essa inserção passa por compreender a relevância de cada aspecto que a integra e identificar o que está em jogo na cena, qual sua matéria-prima, que parte do mundo nela se revela. E, de modo invariável, remete a dois sujeitos primordiais na composição do evento teatral: aquele que age na cena e aquele que frui o que lhe é dado a ver e ouvir.

Ryngaert (2009, p. 30) dirá, ao tratar do teatro por um viés formativo, que julga “indispensável que essas funções sejam ocupadas alternadamente por todos os participantes” em uma aula de teatro. Afinal, mais que oferecer a aprendizagem de técnicas de representação, a linguagem teatral permite aos que a experienciam colocar-se num outro lugar; numa posição distinta daquelas que ocupam no cotidiano, em que o exame das ações humanas se torna parte fundamental.

Imaginemos a seguinte situação: inicia-se uma aula de teatro e, após realizar atividades preliminares que abordam alguns elementos da linguagem teatral – como a comunicação somente por gestos, por exemplo –, um professor propõe a seus alunos que, individualmente, criem uma cena a partir de um tema específico. Ao empreender o processo de criação dessa cena, aquele que assume o papel do ator seleciona possíveis ações, seja a partir de experiências já vivenciadas ou conhecidas por ele, seja realizando uma projeção de potenciais experiências no mundo, a partir do seu repertório de referências. Podemos sugerir que, nesse exercício de seleção, ele reflete sobre como essas ações ocorreram, onde podem ter sido realizadas e, fundamentalmente, quem pode tê-las efetuado. Dessa breve estrutura de seleção e organização, o aluno, então,

pode materializar essas ações e experimentá-las em cena aos olhos de outros participantes que, no momento de sua exibição, ocupam a posição de espectadores.

Ao agir na cena, aquele que ocupa a função de ator abre – mesmo que de forma inconsciente – como que uma janela para que os outros observem uma parte do mundo, para que examinem ao que ela diz respeito e, no que concerne à linguagem teatral, verifiquem quais os recursos cênicos utilizados para apresentá-la. Se esse tipo de leitura e exame do espectador para com a cena emerge como uma possibilidade no evento teatral fora do âmbito escolar, no espaço da escola – no qual um assunto comum é posto “em cima da mesa” para ser discutido e examinado – essa reflexão sobre a linguagem e a parte do mundo que ela revela torna-se quase que indispensável.

O professor, portanto, para além de um propositor de exercícios e atividades práticas, tem como responsabilidade cuidar para que essas partes apresentadas possam ser iluminadas, debatidas e analisadas, provocando os alunos a pensar sobre a materialidade daquilo que é revelado na cena e os significados possíveis de serem atribuídos a ela. Nesse sentido, olhar para o mundo a partir do teatro diria respeito ao exercício de explorar e examinar os atos realizados e as palavras proferidas por um alguém no espaço da cena, tendo como princípio a própria linguagem, que também é apreendida neste estudo.

Mas em que medida o estudo e a prática do teatro podem ser compreendidos como uma experiência formativa?

Segundo Carvalho (2016, p. 101, grifo do autor):

Uma experiência torna-se formativa por seu caráter **afetivo**: um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma bronca que tomamos **ressoa** em nosso interior, como a nota de um instrumento que, ao ser tocado, ressoa na corda de outro. Trata-se, pois, de um **encontro** entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior.

Tomemos as três palavras destacadas no excerto de Carvalho. Uma experiência formativa diz respeito a um encontro. Um encontro entre um alguém e algo que ocorre e constitui o mundo. Entretanto, esse encontro não se refere a apenas conhecer o mundo,

não se trata de saber de que material é feito ou quais aspectos o integram, mas de instaurar um espaço e tempo em que podemos ser afetados por ele, no qual esse mundo ressoe em nosso interior. De modo que, para além de saber uma informação nova, uma experiência formativa só acontece de fato quando um sujeito, num encontro afetivo com uma parte do mundo, percebe o ressoar desse mundo em seu interior.

Esse encontro afetivo caracteriza-se por ser gerador de transformações, ou seja, faz com que as reverberações e atravessamentos constitutivos da experiência formativa tornem esse sujeito um novo ser. Nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 50, grifo dos autores): “É algo que começa a **formá-lo**, produz mudanças nele, muda a maneira como a sua vida e o mundo realmente aparecem para ele e lhe permite começar de uma nova forma ‘com’ o mundo”.

Em certo sentido, esse tornar-se um novo ser diz respeito, também, a uma nova forma de relacionar-se com o mundo e de compreendê-lo. É como se essa transformação fizesse com que estabelecêssemos novos vínculos com o espaço de nossa existência, como que redimensionando, por vezes, nossos próprios atos nele. Portanto, para além de constituir-nos enquanto sujeitos, a experiência formativa possibilita que tratemos o mundo de uma nova forma, lancemos o olhar para ele sob uma nova perspectiva.

Temos, então, duas partes importantes na constituição do encontro que, em virtude das reverberações que ele pode instaurar, transformam-se: o mundo e o sujeito. Se, por um lado, o sujeito transforma-se em um novo ser, por outro, o mundo também se modifica, à medida que esse sujeito atribui novos significados a ele. Como se nesse encontro o mundo estivesse aberto para transformar e ser transformado pelo sujeito com quem dialoga.

Evidentemente, não podemos quantificar em que medida uma experiência formativa pode ter ressoado em um alguém, tampouco temos como avaliar o quanto este foi transformado por ela. Por essa razão, segundo Carvalho (2016, p. 101), “os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontroláveis”, afinal, não dizem respeito apenas a conhecer algo novo ou a desenvolver e desempenhar bem uma determinada habilidade. Por isso, “é impossível saber em que sentido e com qual intensidade a apreciação de uma obra de arte, por exemplo, teve um impacto formativo em alguém”. Portanto, enquanto encontro afetivo, em que uma parte do mundo pode

afetar e ressoar em um alguém, transformando-o em um novo ser e, por conseguinte, sendo ressignificada por ele, a experiência formativa diz menos sobre a aquisição de um conhecimento do que à atribuição de significado ao mundo e à constituição de um sujeito singular.

Por ser em si, desde sua origem, um lugar de encontro entre mundo e sujeitos, entre um legado de experiências humanas e espectadores, nos parece possível identificar a atividade teatral dentro do ambiente escolar como potencialmente capaz de proporcionar um encontro afetivo entre estudantes e o mundo. Afinal, o que colocamos em jogo numa aula de teatro não é apenas o desenvolvimento de técnicas de representação, mas também um conjunto de significados compartilhados. E esses significados – ao serem tomados como objeto de discussão e reflexão – podem ressoar naqueles que atuam e fruem, instaurando, pois, uma experiência formativa.

Evidentemente, não é possível garantir que esse encontro se dê, mas tê-lo em mente pode fazer com que, ao menos, preocupemo-nos em abrir espaço para que ele se instaure. Logo, essa preocupação em propiciar uma experiência formativa, ou seja, oportunizar que alunos sejam afetados nesse encontro com o mundo, configura-se como um horizonte ao qual mirar e que nos move, ainda que não tenhamos a certeza de alcançá-lo.

Ademais, pensar o teatro na escola como um potencial encontro afetivo entre o mundo e as novas gerações nos convida a renunciar ao reduativismo que vincula o estudo e a prática da linguagem teatral somente ao desenvolvimento de determinadas habilidades e competências. Convida-nos, também, a não tratá-lo apenas como “ferramenta pedagógica” para elucidar um assunto específico. Identificar o teatro como potencial experiência formativa no ambiente escolar significa, fundamentalmente, compreendê-lo como uma chance de que o mundo ressoe no interior das novas gerações, transforme-as e seja transformado por elas.

Considerações finais

Ao longo desta reflexão, procurei expor alguns aspectos fundamentais para se pensar a dignidade da escola enquanto espaço e tempo de formação. Do mesmo modo, ao tratar o teatro como potencial experiência formativa, procurei localizá-lo

como componente curricular que oferece uma perspectiva sobre o mundo e que, por essa razão, carrega a responsabilidade de fazer com o mundo fale com as novas gerações – seja por meio dos próprios elementos que o compõem enquanto linguagem (compreendidos também como legado humano) ou por aquilo que estes são capazes de revelar numa cena.

A despeito do ímpeto utilitarista que tenta domar a escola e, por conseguinte, reduzir o significado das práticas realizadas dentro dela ao mero treinamento para uma vida produtiva, cabe a nós, docentes e pesquisadores da educação e da pedagogia do teatro, reafirmar a sua vocação e defendê-la enquanto instituição capaz de gerar encontros afetivos entre as novas gerações e o mundo. Instituição na qual o teatro também reencontra sua razão de ser.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CARVALHO, J. S. **Por uma pedagogia da dignidade**: memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.
- CORREIA, Adriano. Quem é o animal laborans de Hannah Arendt?. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 199-222, 2013.
- MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. encontrar escola: o tempo livre como criação de outro modo de habitar a instituição. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 213-233, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971416>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. **Habitar o ofício**: tempo livre, responsabilidade e autonomia no contexto da escola pública. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, Produção, Igualdade. **Pro-Posições**. Campinas, v. 29, n. 23, p. 669-686, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300669 Acesso em: 3 jan. 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

OS DESAFIOS DA AULA DE TEATRO FRENTE À ESCOLA NEOLIBERAL

Filipe Brancalião Alves de Moraes¹

Apresentação

Em seu livro *Em defesa da Escola* (2013, p. 156), Jan Masschlein e Maarten Simons afirmam que “a escola está sob ataque agora mais do que nunca”. É a partir dessa tese que os autores reiteram a necessidade urgente de defender a escola.

Mas qual escola precisa ser defendida? De que ataques estamos falando?

Ao longo do seminário *Em defesa da Escola: os Desafios das Artes Cênicas na Educação*, organizado pelo Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas (GPPAC), tivemos a oportunidade de nos debruçar sobre essas questões e, pessoalmente, pude reverberar algumas das reflexões tecidas ao longo de minha pesquisa de doutorado *Abrir um buraco no presente: a aula de teatro como experiência política* (Moraes, 2023).

Segundo Simons e Masschelein, que desenvolvem as reflexões do filósofo franco-argelino Jacques Rancière, a escola a ser defendida é aquela que não se define por sua função ou seu papel social, seja ele o de formar cidadãos para o futuro democrático ou, principalmente, preparar os jovens para o mundo produtivo. A escola a ser defendida é aquela definida por sua **forma**: *Skholè* é “tempo feito livre”. Nessa perspectiva, a escola operaria uma redistribuição igualitária do tempo, oferecendo a todos e a qualquer um o direito de se dedicar a si mesmo, ao estudo e à exploração do mundo. Uma escola, portanto, pública e democrática, uma vez que “a invenção da escola consiste em oferecer tempo livre a pessoas que, de acordo com a ordem arcaica dominante, não tinham qualquer pretensão nesse quesito” (Abertura..., 2020).

Mas é justamente essa forma que define também os violentos ataques que vêm sendo sofridos pela escola desde o início da década de 1990 e, mais intensamente, nos anos 2020. Afirmar a possibilidade de existência de um espaço não dedicado aos

¹ Mestre e Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas

ciclos cada vez mais insaciáveis do consumo e da produção é uma afronta que o modelo de capitalismo avançado sob o qual vivemos no Ocidente não consegue suportar.

É, portanto, sobre esses ataques que eu gostaria de voltar os esforços deste texto, numa tentativa de trazer à tona os desafios que estão postos para todas aquelas e aqueles que se dedicam à tarefa de pensar e fazer escola e, especificamente, o teatro na escola. Tais desafios, por sua vez, serão analisados pelo prisma dos documentos oficiais que regem a ação educativa, principalmente, aqueles que estão em intenso debate desde a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O veneno neoliberal

Existe uma frase comum entre professores da educação básica que diz algo assim: “pode haver milhares de questões lá fora, mas quando eu entro na minha sala e fecho a porta, as coisas funcionam do meu jeito”. É verdade que, para os professores, a sala de aula pode parecer um refúgio seguro e onde, de certa forma, as regras estabelecidas no momento do encontro com os estudantes são realmente as suas. No entanto, acredito que há uma grande dose de ingenuidade nessa afirmação.

Imaginemos a seguinte situação: você é professor, chega à sua escola e se dirige à sala de aula, onde conduzirá o seu cuidadosamente planejado processo de ensino. Ao atravessar o corredor, no entanto, percebe algo estranho no ar. O ambiente está tenso, outros professores também seguem para as suas salas, trocando olhares preocupados. Os alunos estão estranhamente agitados e parecem também preocupados – algo está muito diferente naquele dia. Ainda assim, você segue a sua rotina e, ao entrar na sua sala, fecha a porta. Esse simples ato parece capaz de deixar toda a estranheza do lado de fora. A partir desse momento, você se sente mais tranquilo e seguro, afinal, as regras de convivência e a dinâmica das aulas têm sido trabalhadas por você e seus alunos ao longo do ano. Dentro do possível, tudo parece estar sob controle diante do imprevisível que pode surgir no processo pedagógico.

Então, algo alarmante acontece: a vitalidade de todos seus alunos e a sua, inclusive, começa ser drenada por uma força exterior. Por minutos você tenta entender o que está acontecendo, até perceber que, pelas frestas da porta fechada, a fumaça tóxica de uma

“dedetização” fora de hora começa a se infiltrar no ambiente. Por mais que a porta sirva como uma barreira, ela não é capaz de conter completamente os malefícios que vêm de fora.

Evidentemente, essa situação é hipotética e espera-se que tal ação de envenenamento do ambiente para a eliminação de pragas indesejadas aconteça fora dos períodos letivos. No entanto, uso tal situação como uma metáfora. A metáfora dessa certa ingenuidade que afeta nós, professores, principalmente de Artes e Teatro, quando entramos em nossas salas de aula. Mesmo enfrentando diversos problemas em nosso cotidiano escolar, desde a precariedade dos espaços até questões relacionadas aos problemas sociais que interferem em nossas aulas, é comum acreditar que, ao fecharmos as portas de nossas salas de aula, estamos, de certa forma, em nosso próprio domínio. As regras do jogo ali seriam construídas por nós e por nossos alunos e, de alguma forma, as exigências burocráticas das instâncias hierárquicas do mundo da educação poderiam ser mantidas do lado de fora.

No entanto, há uma credulidade irrefletida nisso: assim como no suposto caso do envenenamento e sua fumaça tóxica, a barreira da porta não é suficiente para impedir que as regulações educacionais produzam seus efeitos prejudiciais em nossas aulas. Por mais autonomia que tenhamos em nossas práticas pedagógicas, ou que resistamos às propostas governamentais de mudanças no currículo, por exemplo, nossas aulas são constantemente ameaçadas.

Tal qual uma dedetização nos corredores da escola, está em curso, desde a implementação da BNCC, uma série de reformas educacionais que instituem o que alguns autores vão chamar de revolução neoliberal. Seus impactos, de dimensões verdadeiramente revolucionárias, erigiram a lógica da empresa como modelo ideal de gestão dos negócios humanos e de nossas próprias formas de vida. Economia, política, arte, cultura, afetos e desejos estariam, assim, sob o regime de uma “nova razão do mundo” a partir do qual a própria subjetividade humana vem sendo remodelada (Dardot; Laval, 2016).

Esse veneno já circula em nossos corredores e, por mais que tenhamos fechado nossas portas, seus efeitos podem ser sentidos no ar que respiramos. O grande perigo é que, por ser invisível aos olhos, esse ar contaminado possa nos acometer sem que percebamos, entorpecendo nosso olhar de modo que fiquemos anestesiados diante do esgotamento de nossa vitalidade.

O objetivo é mudar a alma

Há uma célebre frase da primeira-ministra do Reino Unido entre os anos 1979 e 1990 que diz: “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma”. Margareth Thatcher se refere aqui às iniciativas de seu governo na busca por implementar as regulações econômicas que colocariam sua nação sob o manto neoliberal.

Suas intenções são evidentes: não se trata da busca por instituir um novo modo de governo ou uma política econômica específica, mas sim de promover uma mudança de almas, de fomentar novos modos da relação dos sujeitos consigo mesmos, novos modos de vida, novas formas de existência. E qual seria a instituição mais vocacionada a promover uma “mudança nas almas” senão a escola?

Em um longo e cuidadoso estudo acerca dos mecanismos de funcionamento do liberalismo e do neoliberalismo, os sociólogos Pierre Dardot e Christian Laval (2016) fazem uma crítica profunda sobre um certo consenso que parece instaurado em diversos campos de análise. Segundo eles, há uma visão equivocada de que o capitalismo assiste às suas derradeiras crises e de que a radicalização neoliberal pode levar esse sistema à falência.

Para os autores, tal perspectiva deriva de uma abordagem ortodoxa do marxismo que tende a compreender, ainda hoje, o capitalismo como o mesmo sistema de acumulação de capitais, fechando os olhos para as mutações históricas promovidas pelas sucessivas crises financeiras desse sistema. Dardot e Laval afirmam que, mais do que um esgotamento das formas de reprodução do capital ou do reajuste de mecanismos para sua manutenção, o que está em curso desde o final da década de 1970 é a instituição de um sistema normativo que estendeu a lógica do capital a todas as esferas da vida, incluindo as relações sociais e a percepção do sujeito sobre si mesmo.

Nesse sentido, a história das metamorfoses do capitalismo deu origem a uma racionalidade própria que, mais do que uma ideologia, pode ser definida “como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens” (Dardot; Laval, 2016, p. 17), permitindo, assim, o triunfo do capitalismo neoliberal.

Seguindo a trilha aberta por Michel Foucault, os autores explicitam o que seria uma nova governamentalidade neoliberal, entendida aqui como uma racionalidade que tende a estruturar tanto a ação dos governantes quanto a própria conduta dos governados.

Enquanto para os liberais do século XVIII o mercado é um espaço de trocas, regido por leis naturais e que deve ser deixado à sua própria sorte, sem nenhuma intervenção, o neoliberalismo entende que a base da economia é a concorrência. Mais do que isso, para o conjunto de textos e medidas que organizam o pensamento neoliberal, a concorrência é um valor supremo e, portanto, é elemento constitutivo de uma sociedade em que os homens devem ser livres para concorrer entre si. Entretanto, a concorrência não funciona tal qual no pensamento liberal, segundo leis naturais. Pelo contrário, ela deve ser garantida por uma série de ações governamentais sobre a sociedade, a fim de realizar-se plenamente.

O interesse de Foucault recai justamente sobre o fato de que, visto por esse ângulo, o neoliberalismo configura-se como uma forma de governo, não apenas no que tange às formas de um governo estatal sobre os seus governados, mas também sobre o modo como se dão as relações entre os indivíduos na sociedade, as relações entre os indivíduos e os governantes e as relações do indivíduo consigo mesmo. Para Foucault, o que está em jogo quando falamos de governo são, portanto, relações de poder que podem determinar, voluntariamente, a conduta dos indivíduos em função de certos objetivos específicos (Dardot; Laval, 2016).

Nesse sentido, para que a lógica concorrencial se institua, o neoliberalismo convoca tanto o Estado quanto os donos do capital a produzirem modos de intervir no meio ambiente social, alterando o princípio da sociedade como mercado de trocas para um espaço em que empresas concorrem entre si. Mas não só as empresas ocupam o espaço social, também os indivíduos o compõem, e por isso também eles deverão comportar-se como empresas, gerando e acumulando o próprio **capital humano**. O neoliberalismo preconiza, assim, que os indivíduos devem se portar como empresas de si mesmos, inseridos no jogo da concorrência do mercado. Isso só pode acontecer a partir de uma alteração nos modos subjetivos de como o sujeito compreende a si mesmo. Trata-se, então, de inocular o espírito concorrencial que rege o neoliberalismo nas formas de governo do Estado e no governo de si por parte dos sujeitos, em todas as suas dimensões da vida.

A escola aparece, assim, como espaço preferencial para o intervencionismo estatal com vistas à produção de novas subjetividades – uma vez que é na escola que os novos sujeitos se formam e é por meio dela que se inserem na sociedade. É esse o

movimento que podemos verificar nas formulações e princípios normativos propostos e regulados pelas reformas educacionais: a efetivação da lógica concorrencial da empresa. De um lado, uma série de medidas vem sendo adotadas no sentido de ampliar a gestão eficiente da educação pública, abrindo caminho, inclusive, para processos de privatização das escolas. De outro, a noção de aprendizagem passou a ocupar um lugar central nos discursos educacionais, constituindo uma nova linguagem, que funciona como um mecanismo de afirmação do indivíduo e de seu sistema de aquisição e acumulação de capital humano.

A Base Nacional Comum Curricular é fruto desse processo. As discussões que estão em sua origem correspondem à intensificação da participação do setor privado nas discussões acerca das políticas públicas educacionais e, durante toda sua formulação, a presença de fundações empresariais teve um papel fundamental na redação do documento. Ao analisarmos a discursividade presente na BNCC com base nos estudos de Michel Foucault, é possível reconhecer como a escrita do documento pretende ser a fonte e a origem de um certo número de atos de fala que produzem seus efeitos de poder e instituem a própria verdade daquilo que estabelecem como norma. Desse modo, ao estabelecer a sua progressão por meio de uma linguagem que substitui o direito à educação pelo direito à aprendizagem e ancorar-se em competências e habilidades, a BNCC traz para o centro das políticas públicas educacionais a racionalidade neoliberal.

A Base Nacional Comum Curricular

Fruto de um complexo processo participativo que ocorreu ao longo de dois anos, a BNCC foi o ponto de chegada de um conjunto de reformas educacionais que vinham sendo implementadas desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e as discussões em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, com financiamento do Banco Mundial. Ainda assim, pode-se dizer que é na Base que encontramos as evidências mais explícitas de um processo de construção e de um resultado concreto de princípios alinhados à lógica do neoliberalismo.

Oficialmente homologada no dia 20 de dezembro de 2017, a consagração da BNCC na forma de lei foi realizada em uma cerimônia que reuniu um grupo multipartidário de políticos, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, o então Presidente

da República, Michel Temer, e contou com inúmeros representantes do setor privado. A despeito da complexidade de seu processo de formulação, merece destaque o fato de que apenas três anos separam o início das discussões acerca de um novo padrão curricular nacional do momento de sua legitimação como política pública de caráter normativo – sobretudo se considerarmos que as discussões acerca da Base Nacional atravessaram um dos momentos mais conturbados da história recente do país.

Em 2016, após inúmeras manifestações populares e diante de uma crise econômica grave, a então presidenta reeleita Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída do cargo em um processo de impeachment levado a cabo pelo Congresso Nacional. Esse processo, que se comprovou ser um golpe jurídico-parlamentar em razão da ausência de crimes de responsabilidade, levou à cadeia da presidência o vice-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro [MDB]), que reverteu inúmeras políticas públicas encabeçadas pelo governo anterior e paralisou uma série de programas governamentais em curso. A BNCC, no entanto, foi um ponto fora da curva: continuou sendo redigida, e a publicação de sua versão final (a terceira então elaborada) foi saudada como “uma política de estado iniciada em 2014 que perpassa governos e políticas partidárias. (...) Um passo importante para o avanço da educação brasileira” (Presidente..., 2017).

Não parece acidental o fato de que a Base – mesmo estando fora dos debates sobre políticas para educação até 2014 – se tornou a mais importante iniciativa do Ministério da Educação (MEC) durante os governos Dilma e Temer, sobrevivendo às crises políticas, ao impeachment e à transição dos projetos de governo. Os estudos das professoras e pesquisadoras Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) nos revelam que sua origem se confunde com o próprio início das discussões acerca de uma base nacional curricular comum. Em artigo publicado em 2020, as autoras atribuem a celeridade das discussões e a rápida aprovação do documento, acima de quaisquer diferenças partidárias, ao que chamaram de “consenso por filantropia” (Tarlau; Moeller, 2020).

Segundo Tarlau e Moeller, a iniciativa privada teve um papel fundamental na formulação e no desenvolvimento dos debates da Base Nacional, permitindo que houvesse um consenso em torno do tema por meio da transformação de uma discussão política

em uma questão técnica. Foram as fundações e os movimentos sem fins lucrativos os representantes dos entes privados que disponibilizaram

recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais (...) para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Sob o argumento de uma luta por melhorias na qualidade de educação, iniciou-se assim a rápida e ampla reforma educacional, e as fundações empresariais, por seu histórico de “eficiência e eficácia”, apresentaram-se como os modelos ideais para a construção da nova política pública. Na esteira das contribuições do setor privado, é curioso pensar que, no Brasil, a principal instituição que levou adiante esse discurso foi justamente aquela que carrega o nome do empresário que difundiu em nosso país a racionalidade neoliberal: a Fundação Lemann.

Sem dúvida, não foi Jorge Paulo Lemann o único responsável por intoxicar os corredores de escolas e empresas de todo o país, mas é inegável sua influência na implementação da agenda neoliberal como **manda a cartilha** do mercado concorrencial internacional. Em um país marcado por uma construção histórica e cultural de extrema desigualdade e concentração de renda, a figura de Lemann é um símbolo do ideal de empreendedor que, filantropicamente, transita entre o mundo corporativo e o universo da educação pública e privada, disseminando as boas práticas do mercado.

No entanto, o aspecto mais fundamental dessa discussão não diz respeito ao protagonismo de Lemann, e sim à visão de mundo inerente à reforma, compartilhada por outras instituições e corporações do mercado de capitais. A participação da iniciativa privada na formulação de um currículo nacional não é apenas uma boa ação, fruto da responsabilidade social dessas empresas na melhoria da qualidade da educação no país. Pelo contrário, ela carrega consigo uma forte perspectiva ideológica.

A função de uma lei que institui um currículo comum se presta tanto à definição das diretrizes de construção dos currículos escolares, como também orienta e regula a produção de outras políticas “referentes à formação de professores, à avaliação,

à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura” (Brasil, 2018, p. 8). Desse modo, a BNCC

não é pura e simplesmente um documento que tem um caráter prescritivo do Ministério da Educação. Ela faz parte de um conjunto maior, de uma estrutura maior que envolve outros interesses e, por muitas vezes, esses outros interesses se sobrepõem inclusive aos interesses educacionais e pedagógicos. E quais são esses outros elementos da estrutura? A Base é uma peça fundamental para definir questões de produção de material didático, para definir formação docente (e quando eu falo formação docente é a continuidade, abertura ou fechamento de muitas licenciaturas pelo país) e, por último (...), o perfil de estudante que a gente vai formar ou que a Base vai conduzir para que a gente forme. (A BNCC..., 2020).

A Base, assim, torna-se a política pública central em torno da qual vão girar outras iniciativas da política educacional do país: a) produção de material didático; b) a formação docente; c) o perfil de estudante a ser formado. As duas primeiras estão em interface direta com a iniciativa privada por meio da instituição de um mercado para a educação. Já a última diz respeito justamente ao projeto de normatização ideológica que a Base institui a partir da influência da iniciativa privada: **a educação para o mercado**.

Educação para o mercado

A forja do sujeito neoliberal demanda o investimento no indivíduo a partir da premissa do **capital humano**, a fim de que as novas gerações possam ser formadas para o mercado de trabalho, mas também assimilem a necessidade de constante adaptação às instabilidades do capitalismo avançado. Para tanto, a formulação conceitual que estrutura a base comum curricular brasileira está assentada sobre uma premissa básica que determina o que a Base tem a oferecer: **os direitos de aprendizagem**. Essa concepção, impressa no texto da BNCC, explicita a racionalidade neoliberal por meio de uma linguagem positiva, engajante e esvaziada de significados.

Em sua página de apresentação, a Base é definida da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus **direitos de aprendizagem** e desenvolvimento. (Brasil, 2018, p. 7, grifos nossos).

O texto em si já anuncia a missão da Base: assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos do território nacional. Esse mesmo texto, no site oficial da BNCC, em sua aba “A base”, ganha ainda um acréscimo: “seu objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no País”. Segundo o texto da Base, não se trata de ampliar o acesso e/ou democratizar a educação, mas de balizar sua qualidade, garantindo a aprendizagem como um direito. No entanto, por mais que a noção de aprendizagem possa se apresentar como algo próprio ao universo da educação, é ela mesma que mascara a lógica neoliberal que sustenta o documento.

O “direito à aprendizagem” é uma formulação com grande força retórica – quem, afinal, seria contra o direito de aprender? –, mas também extremamente vaga. Assim, ela pode ser facilmente adaptada para servir a variadas agendas educacionais, inclusive as que defendem a radicalização das formas de controle do trabalho docente. (...) O deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações). (...) a “ideologia da aprendizagem” é a expressão que melhor sintetiza o projeto político-educacional da BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam. (Cássio apud Ferreira, 2021, p. 64-65).

Como diz Fernando Cássio (2019), a escolha por orientar a Base pelos direitos de aprendizagem e não pela ideia de direito à educação é uma escolha política e ideológica. Trata-se de centralizar no aluno todos os processos formativos, tornando-o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, levado a cabo em uma empreitada individual, de investimento e desenvolvimento de si. A Base, assim, vai imprimir em seu texto os novos paradigmas pelos quais a racionalidade neoliberal será posta em prática nas salas de aula de todo o Brasil.

Em seu livro *Para além da Aprendizagem*, escrito em 2006 e lançado no Brasil em 2013, Gert Biesta trata desse movimento que vem marcando a teoria e a prática da educação nas duas últimas décadas: a ascensão do conceito de aprendizagem.

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação como uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz. (Biesta, 2013, p. 37-38).

O autor verifica, nos novos discursos educacionais, uma mudança dos parâmetros que descrevem o processo de aprendizagem. Esses novos discursos sobrevalorizam o aspecto de aquisição próprio ao ato de aprender. Ainda que a aprendizagem se refira a uma aproximação com algo que era externo ao sujeito que aprende, Biesta aponta que a nova linguagem facilita a relação mercantil, pois o sujeito passaria a possuir um novo conhecimento ou habilidade após a aprendizagem. Aquisição e posse determinam uma relação pedagógica pautada pelo consumo e, conseqüentemente, pela possibilidade de aferir maior valor àqueles que passam a possuir algo que antes não lhes pertencia. Daí a consonância com os ideais tão caros à racionalidade neoliberal e sua lógica homogeneizante do capital humano.

À medida que o estado de bem-estar social mostrou suas insuficiências e a pressão sobre o alto custo das políticas sociais de redistribuição de riquezas, passou a pautar as discussões que deram origem à agenda neoliberal. A ideologia da aprendizagem ocupou um lugar central na produção de uma nova subjetividade, mais adaptada às necessidades da instituição de um novo regime de relações sociais, econômicas e políticas. Assim, a nova linguagem da aprendizagem foi a maneira encontrada pelos pensadores do neoliberalismo para comunicar a sua utopia, o seu “estilo geral de pensamento, análise e imaginação” (Ferreira, 2021, p. 68). Nas reformas educacionais, sobretudo na BNCC, essa linguagem corresponde, portanto, a um dos principais acessos da ideologia neoliberal às salas de aula e práticas educacionais cotidianas.

A BNCC em sua relação com o estudante segue o mesmo preceito: fazer do estudante um sujeito econômico ativo, orientado a partir da teoria do capital humano no interior da razão neoliberal, reiterada e recriada a partir do contexto brasileiro. A Escola não deve mais capturar o estudante no interior de um dispositivo de formação de força de trabalho que integra o universo da oferta e da demanda; a instituição escolar deve dinamizar esse estudante, tornando possível a ativação econômica desse sujeito. Esse é o princípio da escola na razão neoliberal norte-americana, replicado e atualizado sob novas formas produtivas no interior da BNCC, apoiada especialmente no entendimento de capital humano: a ativação econômica do sujeito estudante, inserindo-o nos dispositivos e regras que possibilitam sua ativação econômica positiva e subjetivante, isso é, operada pelo próprio estudante. (Ferreira, 2021, p. 69).

É por meio da linguagem da aprendizagem que o processo educacional pode ganhar os contornos de uma transação econômica efetiva. É essa linguagem que opera as transformações necessárias para que a relação pedagógica possa ser reconfigurada a favor da ativação econômica e individualizante da racionalidade neoliberal. E, nessa reconfiguração, a BNCC promove uma significativa subtração: a dimensão do ensino praticamente desaparece do texto oficial e o professor passa a ser alguém que propicia e facilita experiências de aprendizagem. O que a Base prescreve é um conjunto de aprendizagens essenciais, pautada no lema “aprender a aprender”. Esse lema, por sua vez, revela sua consonância com uma visão bastante específica acerca da função da escola.

Como dizem os especialistas da OCDE [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico], “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e ‘aptos a se capacitar’”. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. (...) é preciso que a educação recebida tenda a levar em conta o “destinatário do serviço”, ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade de posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de **incerteza** crescente. (...) A principal **competência**, a metacompetência, consistiria

em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional. (Laval, 2019, p. 41).

O sujeito **aprendente** torna-se, assim, o centro da relação pedagógica. O objeto de estudo do aluno passa a ser o seu próprio processo de aprendizagem, e não mais o mundo apresentado a ele pelo professor. Não há propriamente uma ampliação de repertório a partir do conhecimento trazido pelo professor, uma vez que seu papel fica restrito a coordenar a percepção dos alunos sobre suas possibilidades de aprenderem por si, sobre suas próprias possibilidades de **adquirirem** conhecimentos de forma autônoma (em geral com o auxílio das tecnologias da informação). E mesmo que seja próprio à escola e que, em seu cotidiano, ocorra de fato um processo de aprendizagem, reduzir a experiência escolar a esse processo seria desconsiderar a transformação dos sujeitos que **pode** ocorrer diante da formação oferecida pela escola. A aprendizagem que ocorre no ambiente escolar é muito específica e contempla uma dimensão formativa à medida que envolve os estudantes em uma relação com um mundo maior do que o deles mesmos. No entanto, o que se vê explicitado na lógica do “aprender a aprender” é justamente a ocultação desse mundo.

Garantir o direito às aprendizagens essenciais, assim, significa tão somente garantir que os estudantes possam desenvolver a sua identidade pautada em um universo de referências com as quais já têm contato. O direito, na verdade, assume a face de uma dupla privatização: de um lado, as crianças e jovens são privados das oportunidades de transcender a si mesmos por meio do encontro com um mundo que esteja além de suas próprias referências; como consequência, se mantêm em seu universo privado apenas desenvolvendo capacidades que agreguem valor a quem são, de modo que possam se oferecer ao mercado como valiosas empresas de si mesmos.

Re-ficcionalizar a escola

Em seus estudos que transitam na intersecção entre estética, educação e política, o filósofo Jacques Rancière afirma que a ordem social é estabelecida, em primeira instância, a partir de uma dimensão estética. A própria política, segundo o autor, corresponde primariamente à constituição e à distribuição de evidências sensíveis que reconfiguram as

possibilidades de ver, de ouvir, de fazer e de dizer, condicionando as formas de participação dos sujeitos na comunidade.

Rancière opõe a política à lógica da polícia. Esta, por sua vez, não corresponderia ao aparato de força do Estado, mas à ordem dominante que determina o dizível, o visível e o factível segundo as posições sociais que cada um ocupa no meio social. Nesse sentido, as capacidades de um sujeito estariam circunscritas ao seu lugar na sociedade, bem como seriam determinantes de suas possibilidades de participação no bem comum.

Seguindo a trilha de Rancière, é possível afirmar que o próprio neoliberalismo instituiu uma nova constituição estética, uma nova partilha do sensível, uma nova ordem policial, em que o empreendedor, movido pela lógica da concorrência, “prefigura, no plano formal e sensitivo, aquilo que aparece e, portanto, aquilo que pode ou não ser pensado” (López apud Carvalho, 2022, p. 216).

Mas tal ordem dominante, tal “partilha do sensível” não é imutável, pois “a política – diz Rancière – começa com a ficção, na qual é possível viver uma vida diferente daquela que é determinada pelo tempo do trabalho e da reprodução” (Barba apud Carvalho, 2022, p. 333). É justamente aqui que vislumbramos uma possibilidade de defesa da escola. Conscientes dos riscos, ameaças e ataques orientados pelas reformas educacionais, podemos reivindicar a forma-escola como escola a ser defendida. Isso implica multiplicar, no interior de nossas salas de aula, situações que permitam aos nossos alunos e alunas vivenciarem a experiência da suspensão e da separação do mundo produtivo, desfrutando do momento presente dedicado à formação de si. Para tanto, é fundamental que esse momento não seja uma preparação para um futuro porvir, mas, antes, a radicalidade de um tempo presente que permita experimentar, no aqui e agora, um outro tempo no coração do próprio tempo desigual.

Nosso desafio, portanto, enquanto professores de teatro na defesa da escola, envolve viabilizar uma nova configuração do sensível, desestabilizando a lógica policial do sujeito empresa. E por mais distante e grandiloquente que pareça essa ação, ela pode ter início na própria dimensão lúdica do ensino do teatro.

O pacto proposto em um acontecimento teatral coloca em jogo justamente um convite para que aqueles que atuam e aqueles que assistem não abstraiam a realidade de suas vidas, mas experimentem a existência de uma outra realidade simultânea

e paralela, que, mesmo não produzindo efeitos no real, carregue consigo a potência de reconfigurar percepções e fomentar novas formas de ser, de ver, de ouvir e de dizer.

Nesse sentido, as modalidades lúdicas próprias ao ensino do teatro afirmam sua potência de resistir às investidas da racionalidade neoliberal, instaurando a coexistência de temporalidades que propicia ao jogador desvincular-se dos papéis e das posições dadas em seu cotidiano, abrindo as portas para um sem número de possibilidades de experimentação de alteridade e imaginação. Tal qual a noção de *skholè*, o jogo constitui um tempo livre em seu sentido de estar “livre de”, liberado dos constrangimentos da necessidade e da vida produtiva, mas também é “livre para”, na medida em que oferece espaço para a criação.

O jogo, em si, é um convite para a desidentificação com os papéis, lugares e posições sociais ocupados na ordem policial da comunidade. Se a ordem dominante, vivenciada no cotidiano dos jogadores, pode também ser considerada ficcional, o jogo aparece como uma possibilidade de reinvenção de si e dessa ordem dominante, de ficcionalização de outros mundos possíveis, uma “ordem ficcional que emancipa o corpo e a existência de uma ordem temporal que delimita, *a priori*, uma forma de ser em comunidade” (Barba apud Carvalho, 2022, p. 333-334) regida pelas necessidades do capital humano.

Jogar é, portanto, uma ação que contribui para a emancipação dos sujeitos, uma vez que, no jogo, os jogadores podem representar outros papéis sociais, inventar outras possibilidades de existência e exercitá-las em situações ficcionais que redimensionam o seu próprio modo de ser e estar no mundo.

Mas há ainda outro aspecto da potência do jogo a ser considerado: por se tratar de um fenômeno cultural que mobiliza o desejo, a imaginação e a própria subjetividade do jogador, o jogo ultrapassa os limites de uma atividade puramente física ou biológica e, mais do que isso, não se deixa restringir ou capturar como mero instrumento para a aquisição de habilidades. Se, por um lado, no contexto da aula de teatro, o jogo é um princípio metodológico para a descoberta da linguagem cênica, por outro ele alimenta a vontade de transformação das coisas, oferecendo oportunidades de elaboração de maneiras particulares de compreender do mundo.

O jogo é uma prática de invenção, de descobertas, de investigação, e é também espaço e tempo de manifestação de outras dimensões da existência do jogador e do mundo. No convite ao jogo está implícito um chamado para que se experimente a própria capacidade de ficcionalizar. Não se trata apenas da apropriação de saberes ou da realização de uma tarefa laboriosa. Em uma aula de teatro, o jogo é uma atividade coletiva, que estimula a troca, a partilha, o enfrentamento com o diferente e a diferença.

Quem joga não adquire uma habilidade mensurável. Quem joga passa a pertencer ao mundo dos jogadores – no caso, ao mundo dos artistas e criadores cênicos que mantêm espaços de jogo em suas aulas de teatro e lá experimentam a possibilidade de uma “existência não alienada, que pode habitar o mundo com a dignidade desejada e que não precisa procurar uma justificação ou uma concordância das suas ações com uma identidade determinada” (Barba apud Carvalho, 2022, p. 333). Quem joga, portanto, pode forjar – como diria Rancière – “outras formas de ‘senso comum’, formas de um ‘senso comum polêmico’” (Rancière, 2012, p. 75), não convergente com a racionalidade neoliberal.

E é assim que talvez possamos na escola reficcionalizar a própria organização social. Mas, para tanto, é urgente, reficcionalizarmos a própria escola. Encontrarmos as brechas nas orientações curriculares que nos permitam, efetivamente, fazer da aula de teatro não o espaço de aquisição de novas habilidades e competências, mas o espaço de jogo, a atividade escolar privilegiada para a criação de novas ficções.

REFERÊNCIAS

ABERTURA Colóquio Internacional “Educação, política e emancipação no pensamento de Jacques Rancière”. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal GEEPC FEUSP. Disponível em: <https://youtu.be/SnIXibNHSes?feature=shared>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Rafael Vicente. **BNCC Arte**: entre o sonho neoliberal e o governo da alma. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **Abrir um buraco no presente**: a aula de teatro como experiência política. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018a.

RANCIÈRE, Jacques. “A política é imaginação”: Entrevista com Jacques Rancière. [Entrevista cedida a] Melina Balcázar Moreno. **Milenio**, 14 jul. 2018b. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PRESIDENTE Temer e ministro da Educação homologam Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 20 dez. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/58701-presidente-eministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>. Acesso: 3 mar. 2024.

A BNCC e o ensino da Arte. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (127 min). Publicado pelo canal Artes, Educação e Culturas – UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-doh3AS0gw6g> Acesso em: 3 mar. 2024.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

PARTE II:

FORMAÇÃO DE DOCENTES

DE ARTES CÊNICAS

- EM BUSCA DE UM NORTE
 - O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ENSAIO, A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: O LUGAR DOS PROGRAMAS PÚBLICOS E ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE
 - REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR DE ARTE NA SOCIEDADE E NA SALA DE AULA
 - ENSINO DE ARTE: A URGÊNCIA DE NÃO ESQUIVAR-SE DA REALIDADE
-

EM BUSCA DE UM NORTE

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo¹

Pensar os desafios das artes cênicas dentro da instituição escolar hoje implica, antes de mais nada, um esforço para apreender o mundo do qual fazemos parte. E esse esforço pode se revelar insuficiente ou até mesmo inglório, dada a complexidade e a impressionante velocidade das mudanças que caracterizam nossos tempos.

Avanços no campo da ciência e da tecnologia vêm alterando substancialmente nosso modo de viver nas últimas décadas. Desde dispositivos no âmbito doméstico até a relação com o cosmos, passando pela comunicação e pela saúde, para mencionar apenas alguns tópicos, a tecnologia vem operando transformações sem precedentes na experiência humana. Surpreendentemente, um outro lado emerge: conquistas humanas consideradas indiscutíveis, como as vacinas, têm sua legitimidade contestada, trazendo a sensação de recuo no tempo.

Saímos do âmbito da inserção na cidade em que vivemos e participamos agora daquilo que ocorre no mundo, simultaneamente à ocorrência dos próprios fatos. Tempo e espaço são vivenciados de modo totalmente diverso daquele que experimentávamos há três ou quatro décadas. A intensa aceleração do ritmo de vida tornou-se um fenômeno cujos desdobramentos nos tocam de modo intenso, em diferentes planos.

Se por um lado a democracia é consensualmente louvada como regime político a ser assegurado e aperfeiçoado, por outro desigualdades sociais brutais marcam grande parte do planeta. Guerras e massacres continuam perpetuando o injustificável, reiterando a indagação incessante: o ser humano é mesmo incapaz de aprender com a História?

¹ Professora titular na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), onde atua especialmente na Licenciatura em Artes Cênicas e orienta pesquisas de mestrado e doutorado no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Doutora pela Universidade de Paris III, é pesquisadora do CNPq na categoria PQ 1C, desenvolvendo atualmente pesquisas sobre ação cultural, ação artística, recepção e mediação teatral. É autora de livros e artigos sobre a relação entre a cena e a educação, tanto na esfera formal quanto na não formal.

Mais recentemente, crises ambientais há muito anunciadas se transformam em situações concretas que atingem todos nós; inundações, secas, desastres “naturais” ampliam o número de espécies em risco. Em artigo sobre o que se pode esperar do humanismo na contemporaneidade, o pensador Francis Wolff (2019, p. 227) sintetiza: “Ser humanista, hoje, é se esforçar por preservar a humanidade em toda parte, e sempre”. É fácil observar a intensidade com que termos como “ruptura”, “crise”, onipresentes nos mais variados campos, vêm cada vez mais pavimentando os discursos pedagógicos, como, aliás, não poderia deixar de ser.

No caso do Brasil, o recente governo de extrema direita deu origem a múltiplas zonas de sombra que ainda permanecem ativas, acarretando preconceitos, obscurantismos e iniquidades. E cabe lembrar o quanto, nesse pós-pandemia, a saúde mental se tornou uma preocupação marcante em todas as faixas etárias, com destaque para as jovens gerações. Não é espantoso, pois, que hoje nós docentes estejamos imersos em tanta perplexidade e desalento diante de situações-limite que não cessam de se acumular.

“Precisa-se de professores”, artigo da Revista Fapesp publicado em outubro de 2023 analisa o desinteresse pelo magistério e a queda do número de formados em licenciatura no país. Assim, se entre 2014 e 2019 a taxa de ociosidade de vagas em cursos de licenciatura em instituições públicas era de 20%, em 2021 subiu para 33%.

A precariedade salarial, cuja superação não aparece delineada no horizonte político, e seu correlato, a perda acentuada de benefícios simbólicos que envolviam a profissão, estão na origem de um evidente desprestígio social. A necessidade de políticas de valorização da carreira docente – das quais faria parte a melhoria da formação, tanto permanente quanto inicial – é continuamente reiterada sem, no entanto, se traduzir em medidas de alcance efetivo. E mais recentemente vêm se acumulando casos de violência contra docentes, manifestação daquela violência mais ampla que perpassa a sociedade brasileira.

Diante de tal contexto – internacional –, em que a racionalidade do capital minimiza diferenças políticas e vigora para além do domínio estritamente econômico, penetrando em todas as esferas da vida social, floresce com mais e mais vigor a mercantilização da escola. A cultura empresarial, marcada por avaliações contínuas e supostos indicadores objetivos de qualidade, vem fazendo da instituição escolar e da universidade

apenas “lugares para seleção e desenvolvimento produtivo e eficaz de competências e talentos”(Larrosa, 2018, p. 205).

Temos clareza de que a aferição de parâmetros de tal natureza não se presta a mensurar ou demonstrar a suposta eficácia da inclusão das artes no cotidiano escolar. Estimar como a aprendizagem artística contribui para a formação do ser humano é tarefa complexa que envolve a subjetividade, e não cabe ser mensurada matematicamente. Qualificando-se a si mesmos como pragmáticos, defensores dos grandes conglomerados escolares sustentam com sucesso a lógica de mercado na educação. Nessa ótica, a disseminação do ensino à distância e da concorrência entre as empresas que o sustentam corresponde à porção mais evidente de um iceberg de altos interesses privados.

Christian Laval (2019) se vale de instrumentos da análise sociológica para examinar esse fenômeno em sua publicação *A escola não é uma empresa*. Cabe trazer aqui uma instigante provocação, em forma de quebra-cabeça, que ele dirige ao leitor:

Para ficar apenas com o discurso dominante, devemos nos perguntar que relação têm entre si as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gestor educacional, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico e da família consumidora. (Laval, 2019, p. 17).

Ao final de seu livro, Laval encerra a argumentação com uma síntese feliz, fazendo-nos compreender que sociedades desprovidas de projeto político visando o combate às desigualdades acabam engendrando como efeito pernicioso a adoção de modelos educacionais de caráter francamente neoliberal.

Afinal, embora talvez nunca antes as expectativas em relação à escola tenham sido tão grandes em todas as camadas da sociedade, as missões da escola, seus conteúdos e a natureza das relações pedagógicas também nunca passaram por mudanças tão profundas, suscetíveis de transformar a instituição escolar em uma prestadora de serviços que atende a “necessidades” ou “interesses” de indivíduos atomizados que buscam maximizar suas vantagens pessoais. (Laval, 2019, p. 303).

É dentro desse quadro que, ao formar professores de Artes Cênicas ou Teatro na universidade, confrontamo-nos com o risco de atribuir primazia a técnicas com

fins predeterminados, em detrimento da valorização da natureza intrínseca da arte e do pensamento crítico.

Chegamos, assim, ao ponto no qual vamos nos deter: o que pode significar o trato com as artes no Ensino Fundamental e Médio hoje? Enaltecido como panaceia para dificuldades de aprendizagem, tido como promotor da criatividade, como aliado de peso para promover o desenvolvimento pessoal e a capacidade de atuar em grupo, o ensino artístico padece do mal que conhecemos sobejamente: um discurso praticamente unânime de enaltecimento e, concomitantemente, uma ausência de condições – tanto institucionais quanto na esfera do conhecimento – que permitam sua implantação de modo consequente.

Ao examinar de perto aqueles objetivos, é fácil observar que eles podem ser referidos a várias áreas do currículo escolar, não se configurando como específicos ao terreno artístico. Vista como coadjuvante do trabalho em torno de habilidades e competências, resta à dimensão artística o papel de suporte para se atingir objetivos extrínsecos às práticas artísticas e à apreciação das artes.

Se nas décadas de 1980-1990 o debate no Brasil girava em torno da pertinência da difusão de determinadas metodologias aos futuros docentes de teatro, o quadro com o qual nos deparamos hoje é bem diverso. A presença de ações afirmativas na universidade, legitimando a luta pelos direitos de indígenas e negros, ou se opondo a discriminações de gênero e orientação sexual, contribui para delinear a trajetória histórica que viemos construindo. A contestação da hegemonia de culturas eurocentradas é um fato relativamente recente que contribui para o deslocamento do debate, trazendo à tona interrogações de fundo sobre nosso papel dentro da instituição escolar.

Em qual direção caberia então agir dentro da escola? Qual pode ser o sentido das artes da cena dentro de instituições escolares imersas em tantas incertezas e instabilidades? Como levar em conta o caráter específico do ensino artístico, particularmente das artes da cena?

Um primeiro norte possível seria escapar à armadilha da utilidade, formulando o ensino das artes cênicas em termos do sentido que elas possam ter para os jovens ao longo da familiaridade conquistada com essas artes, tanto em termos das práticas efetuadas, quanto da sua fruição. Assim, o deslocamento do óbvio, a troca de experiências,

a elaboração simbólica e coletiva de discursos, todos esses aspectos atravessados por um tratamento metafórico passam a ocupar o primeiro plano. Peter Pál Pelbart (2009) nos lembra que a arte permite expandir “nossa potência de criar sentidos para o mundo [...]”. Que através da arte seja mantida nossa capacidade de estranhamento e de uma afetividade que não desiste da vida” (Pelbart, 2009, p. 66-67).

Tenhamos sempre em mente que a arte não é edificante, apaziguadora, muito menos consensual. Tampouco cabe esperar dela orientações sobre como devemos nos comportar. Teatro, literatura e cinema perturbam, abalam, questionam, e por vezes não são nada confortáveis. Não pretendem propor soluções, nem mesmo apontar caminhos, mas sim fazer emergir pontos de vista contra a corrente, de modo a iluminar com luzes inabituais a complexidade do ser humano e da vida em sociedade. Carregam caráter político, mesmo quando seus responsáveis não o reconhecem. Ao desvelar como operam diferentes formas de poder, as manifestações artísticas instauram procedimentos que contribuem para que possamos deduzir, por nós mesmos, o quão esquemáticos e redutores podem se revelar, por exemplo, slogans, jargões e palavras de ordem.

Estaríamos aqui reproduzindo obviedades? Tentativas de censura a determinadas obras em meio escolar – e fora dele – nos permitem concluir que não. Pelo contrário, tais asserções necessitam ser reiteradamente proclamadas em prol da compreensão da natureza do objeto artístico, mesmo que esse último adjetivo carregue hoje uma carga semântica consideravelmente estendida.

Será que já pensamos com cuidado sobre o que significa agir se colocando no lugar do outro? Ou mesmo no que pode significar imprimir uma marca pessoal em gestos talvez cotidianos, que se transformam em ações performáticas? Temos dado efetiva atenção ao fato de que nas artes da cena o corpo é o lócus do processo de criação?

Gostaria de trazer à tona três pontos centrais na aprendizagem das artes cênicas que me parecem merecer especial atenção do professor que atua hoje na escola. Não se trata propriamente de diretrizes para a ação, ou temas a serem transformados pragmaticamente em itens de programa. O que estará em pauta são linhas de força ou vetores a servirem de norte para pautar processos artísticos com os alunos, envolvendo tanto práticas nas artes da cena, quanto a leitura de cenas ou obras. São eles: a experiência estética, a imaginação e a relação com o outro ausente.

A experiência estética

As acepções do termo variaram bastante no ocidente ao longo da História. Seu radical grego remete etimologicamente à percepção por meio dos sentidos, mas o exercício da experiência estética vai além do campo artístico. O artista seria apenas aquele que levaria mais longe esse exercício.

Uma das obras mais relevantes sobre o tema é *Arte como experiência*, do pragmatista norte-americano John Dewey (2012), um dos mentores da Escola Nova nas primeiras décadas no século passado. Na qualidade de educador e filósofo pensador da democracia, Dewey formula relevantes reflexões acerca das implicações da experiência estética no âmbito de processos educacionais. Uma famosa passagem elucida de modo cristalino suas concepções sobre o tema. Nela o autor se refere ao interesse e ao prazer suscitados por uma sucessão de fenômenos cotidianos:

as visões que cativam a multidão – o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre; os homens encarapitados em vigas, jogando e apanhando parafusos incandescentes. As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. (Dewey, 2012, p. 62).

O observador – criança, jovem ou adulto – é totalmente absorvido por aquilo que atrai sua atenção, e esse envolvimento, segundo o autor, pode ser alimentado e diversificado ao longo do tempo. A atenção à qual ele se refere não pode ser dissociada do prazer, da dimensão cognitiva ou do aspecto emocional. Assim, Dewey preconiza que recuperemos a continuidade da experiência estética no terreno dos processos normais do viver, sublinha sua concretude, assim como – altamente relevante nos tempos que atravessamos – nossa capacidade de nos determos atentamente diante do objeto que suscita essa experiência.

A partir de outras referências, o filósofo Jean-Marie Schaeffer (1996), pesquisador do Centre national de la recherche scientifique (CNRS) em Paris, também salienta em seu livro *Les célibataires de l'art* que a relação estética é independente da relação artística. Para ele, a relação estética é uma modalidade específica de relação cognitiva, marcada pela intencionalidade. Ao longo de sua argumentação o autor nos apresenta o conceito de “conduta estética”, “um comportamento, ou mais precisamente uma sequência comportamental caracterizada por uma abrangência global” (Schaeffer, 1996, p. 152-153).

O exemplo trivial que Schaeffer nos descreve para elucidar o conceito é interessante. Ao se deslocar a pé de uma estação ferroviária para outra em Paris, o autor discorre sobre o quanto sua acuidade visual é solicitada. No entanto, nem todas as informações visuais que ele registra são úteis; muitas delas são redundantes ou impertinentes. A partir de determinado momento sua atenção é capturada pelos cabelos de uma mulher que anda à sua frente, ou, dito em outras palavras, por uma informação visual não funcional em relação a seu objetivo: chegar à estação. Ao focalizar sua atenção nos cabelos da transeunte, “uma experiência, uma relação, ou um ponto de vista estético” se estabelece. Trata-se, como destaca o autor, de uma conduta estética elementar; o que interessa é que as informações visuais não lhe servem mais para orientar seus passos, mas se tornam suporte de uma relação de apreciação. É assim que o autor chega a uma afirmação relevante: “A conduta estética não se define pelos objetos sobre os quais ela se dá, mas pela maneira pela qual ela se volta para esses objetos (quaisquer que sejam)” (Schaeffer, 1996, p. 16).

Nosso autor reitera ao longo de sua obra que, embora haja ligações de fato extremamente estreitas entre as condutas estéticas e a criação artística em múltiplas culturas, ambas as esferas são distintas. Para ele, a conduta estética, enquanto conduta antropológica específica, apresenta um modo de existência transcultural e consiste em uma modalidade específica de cognição, como se pode verificar na seguinte passagem: “A relação estética é uma relação cognitiva, pois é uma forma de atenção ao mundo; e ela é interessada, pois quando nos dedicamos a essa atenção, a consideramos fonte de satisfação” (Schaeffer, 1996, p. 17).

O filósofo Alain Kerlan, docente da Universidade de Lyon II, autor de várias obras sobre o tema, nos adverte sobre um aspecto essencial no trato com a apreciação estética e artística:

Nem o acesso às obras nem o acesso às práticas artísticas podem fazer sentido pleno se não se enraizarem em uma experiência pessoal que lhes faça eco, se as experiências que cristalizam as obras não entrarem em ressonância, mesmo difusa, com a experiência pessoal (Kerlan, 2019, p. 61).

Seguindo a trilha de Schiller, que, no século XVIII, questiona a barbárie que marcou a Revolução Francesa e reflete sobre como a arte pode promover uma imprescindível integração entre o “espírito e os sentidos”, nosso autor se volta para o exame do ideal democrático hoje. Enfaticamente, ele aponta que não se trata simplesmente de “democratizar” o acesso às obras e às práticas, mas sim de “considerar a educação estética como necessária ao desenvolvimento e ao enriquecimento das formas de vida democráticas”, e sugere que uma das maneiras de intensificar o potencial emancipador da arte seria não a dissolver no consensual, mas valorizar a dinâmica de dissenso que ela pode engendrar (Kerlan, 2019, p. 59-61).

De modo perspicaz, nosso filósofo argumenta que o ideal da “democratização” hoje se deslocou da consideração do acesso à obra em si mesma para a “experiência da obra; da obra, para o sujeito para o qual ela torna-se uma experiência específica” (Kerlan, 2021, p. 40). Esse comentário, que emerge de observações verificadas no campo da educação e da mediação artística em particular, pode também ser considerado uma faceta do “norte” mencionado nestas páginas. Assim, mediar a apreciação de uma obra seria, antes de mais nada, suscitar o estabelecimento de elos pessoais entre o fruidor e ela. A subjetividade do observador – e o seu eventual compartilhamento – vem, portanto, para o primeiro plano. Pesquisas recentes em universidades brasileiras vêm focalizando esse tema.

Imaginário, imaginários

Produção imaterial, sonhos, mitos, fantasias e ficção consistem algumas das manifestações da capacidade humana de imaginar. Mas mesmo que o imaginário seja um

poderoso foco de interesse durante a infância, é inegável que ele perde terreno nos anos subsequentes.

A metáfora constitui seu coração; mediante analogias podemos compreender algo a partir da experiência com outra coisa, e isso não somente no campo da poesia ou da mitologia, mas também no nível da vida corrente.

O imaginário é o conjunto das imagens e das relações de imagens produzidas pelo ser humano a partir, de um lado, de formas tanto – quanto possível – universais e invariantes e, de outro, de formas geradas em contextos particulares historicamente determinados. Temos assim o imaginário dos Yanomami, o imaginário dos portugueses durante a Idade Média, e assim por diante. Ele pode ser, portanto, veículo de conhecimento e autoconhecimento do universo cultural de indivíduos e grupos.

Decorre daí que o imaginário é também um campo de luta política e pelo poder, onde se cruzam interesses de grupos sociais e ideologias, extremamente importantes quando se configuram novas identidades coletivas. Há poucas décadas a figura da madrasta, por exemplo, remetia a uma mulher feia, malévola, com características de bruxa, marca de contos de fadas adaptados ou inventados por Perrault e Andersen, entre outros. Do mesmo modo, as princesas desses mesmos contos tendem hoje a ser representadas de modo cada vez mais uniforme, remetendo tão somente às figuras do universo da Disney consagradas pela mídia. Neve, trenós, renas, vestimentas de inverno marcam o imaginário brasileiro em torno do Natal, por exemplo, transformado em fértil filão comercial.

Poderíamos nos perguntar o que conhecemos sobre o imaginário dos bantos que povoaram o Brasil durante o período da colonização, por exemplo, ou mesmo dos japoneses imigrantes que aqui chegaram no início do século XX. Provavelmente nada mais do que eventuais noções esparsas, o que nos remeteria diretamente à relevância das lutas contracoloniais.

O antropólogo Maurice Godelier (2022) nos propõe uma tipologia da imaginação. Segundo o autor, o ato de imaginar permitiria:

- representar para nós mesmos “realidades” que não existem mais ou existem em outros locais, não existirão jamais etc.;

- representar para nós mesmos fatos, situações, personagens que nunca conhecemos e que chegaram até nós mediante narrações de parentes, professores, obras de ficção etc.;
- desvelar o que existe atrás de fatos, palavras, atos; prescrutar o que possa estar encoberto pelo que é visível e conhecido;
- pensar ou agir de modo inabitual, procurar outros caminhos para atingir certo objetivo, como demonstrar um teorema, por exemplo, quando premido por circunstâncias específicas.

Segundo o autor, esse conjunto de categorias diz respeito a duas lógicas que organizam nossos pensamentos e ações: em uma delas o possível e o impossível se excluem, enquanto na outra o possível e o impossível podem coexistir (Godelier, 2022, p. 84-86).

Ao construirmos imagens de lugares, fatos e coisas que nunca vimos, é possível constatar como a imaginação gera a ampliação da experiência humana. Como sabemos, imagens criadas pela fantasia despertam emoções e sentimentos reais; o produto da imaginação pode não coincidir com a realidade, mas é capaz de despertar emoções e sentimentos verdadeiros, e o fenômeno da cena é uma das demonstrações mais diretas dessa asserção.

Como a atividade imaginária presente na infância – brincadeira, desenho, narrativas, interesse por contos, pelo fantástico, por exemplo – tem sido tratada não só entre as crianças, mas em todas as faixas de idade? Que papel lhe vem sendo atribuído no processo de elaboração do conhecimento sobre o mundo em que vivemos? Será que o imaginário vem sendo alimentado em crianças e jovens para além de personagens e situações consagrados pela mídia?

O outro ausente

Enquanto arte coletiva, as manifestações cênicas costumam ser valorizadas por conterem em seu cerne a relação com o outro. Atuar em grupo, lançar ações jogando com o parceiro, responder às suas propostas e abrir-se para a descoberta desse mesmo parceiro constituem aspectos invariavelmente louvados da prática cênica.

No entanto, gostaríamos de colocar em foco aqui não o outro parceiro de cena, com quem o contato é tangível, central nas práticas de quem atua. Estamos nos referindo

à relação com o outro ausente. A experimentação do teatro, da dança, da performance não raro é, por assim dizer, disparada por uma obra realizada por um outro que não se faz presente, mas deixou sua marca na autoria de um texto, uma fotografia, uma pintura, uma música que, por sua vez, dá origem a um processo de criação, tornando-se mote para uma nova elaboração simbólica.

Esse diálogo com um outro ausente, cujas marcas estão impressas em uma obra que dá origem a um processo de experimentação e criação cênica, merece nossa atenção. Nessas circunstâncias, o aluno, dentro da escola, tenha a idade que tiver, é convidado a se deslocar de si mesmo e de suas referências pessoais para se defrontar com a realização artística desse autor ausente.

As fronteiras do seu próprio universo inevitavelmente se alargam; poder-se-ia dizer que se rompe, assim, a “condenação” de crianças e jovens aos limites muitas vezes estreitos de suas condições de vida habituais. Abrem-se portas para o estranhamento, o imprevisto, as contradições, talvez mesmo para o desconforto. O outro ausente está no coração dessa ampliação de horizontes, permitindo às jovens gerações abrir-se para novos referenciais.

Uma bússola

Nossa expectativa é a de ter iluminado três eixos especialmente férteis que, de modo isolado ou combinado, podem constituir um norte para a instauração de processos de aprendizagem e criação artística na escola em nosso momento, marcado por fortes turbulências.

Deter-se na apreensão sensorial daquilo que nos cerca; mergulhar no “como se” que se estende do faz-de-conta até a ficção construída pelo ator; estabelecer diálogos com autores ausentes mediante suas criações: eis algumas linhas de força que podem inspirar caminhos para a atuação docente. A experimentação de cada um desses eixos nos parece ser suficientemente fecunda, e ao mesmo tempo suficientemente aberta para se desdobrar em surpreendentes e formidáveis rotas de viagem, mesmo em tempos incertos.

Fica aqui, portanto, um convite para que nós, coordenadores de processos de aprendizagem nas artes da cena dentro da escola, examinemos a potência dessas pistas enquanto elementos para a desejada construção de uma práxis. Dito em outras palavras: sugere-se que se abram espaços para que o pensamento sobre elas e a prática artística que elas inspiram se mesclêm e se transformem de modo recíproco, continuamente.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GODELIER, Maurice. **L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique**. Paris: CNRS Éditions, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- KERLAN, Alain. De quoi l'EAC est-elle le nom? In: BARRÈRE, Anne; MONTROYA, Nathalie (org.) **L'éducation artistique et culturelle: mythes et malentendus**. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 21-61.
- KERLAN, Alain. **Éducation esthétique et émancipation**. Paris: Hermann, 2021.
- PELBART, Peter Pál. Entrevista sobre o Grupo Ueinz. In: CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Martins Fontes: 2009. p. 66-67.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. **Les célibataires de l'art**. Paris: Gallimard, 1996.
- SCHILLER, Frederick. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- WOLFF, Francis. Dissonâncias e vicissitudes do humanismo nos tempos modernos. In: NOVAES, Adauto (org.). **Mutações: Dissonâncias do progresso**. São Paulo: Edições SESC, 2019. p. 209-227.

O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ENSAIO, A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: O LUGAR DOS PROGRAMAS PÚBLICOS E ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Verônica Veloso¹

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

bell hooks, 2019

No primeiro dia do evento Em Defesa da Escola: Desafios das Artes Cênicas na Educação, uma ex-aluna do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) fez a seguinte declaração: “Fui formada para dar aula na Hebraica², e não para atuar na escola pública”. Essa fala ecoou em meus ouvidos de forma marcante, tornando-se um alerta e apontando um caminho que precisamos percorrer para uma formação docente politicamente engajada e preocupada com o futuro do ensino público, gratuito e de qualidade. Voltar-se para a escola, aproximar as futuras professoras e os futuros professores da escola básica é uma forma de se afastar de um efeito como esses na formação das professoras e professores que estão matriculados na Licenciatura em Artes Cênicas da USP atualmente. Seguindo os passos de Masschelein e Simons, autores do livro que inspira o título do evento, penso na função mediadora dos professores como aqueles que conectam os estudantes ao mundo. Mas a qual mundo? Que recorte do mundo ou que mirada para o mundo estamos apresentando aos nossos estudantes? Habitar a escola, frequentá-la, presenciar esse cotidiano conflitante, ruidoso, tomar corpo na delicadeza dos encontros,

¹ Professora do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP

² A Hebraica é uma associação ou clube social, cultural, recreativo e esportivo localizado no Jardim Paulistano que reúne associados, em sua maioria, membros de famílias pertencentes à comunidade judaica de São Paulo.

na contundência de certos embates e, de certo modo, colecionar experiências nesse contexto é condição indispensável para a formação docente.

Uma vez cursando uma Licenciatura, os e as estudantes precisam cumprir 400 horas de estágio obrigatório em diferentes instituições de ensino. No caso da Licenciatura em Artes Cênicas da USP, essas horas são divididas em diferentes contextos de aprendizagem, da escola pública aos centros culturais e outros espaços não formais relacionados ao ensino de Arte. Há estágios sendo realizados em museus e exposições de artes visuais, em grupos de teatro, na Escola de Iniciação Artística (EMIA)³ e em escolas particulares, além de estágios relacionados à gestão desses espaços. Parece muito tempo, mas essas horas são entrecortadas e geralmente associadas às disciplinas cursadas tanto no Departamento de Artes Cênicas quanto na Faculdade de Educação. Dessa forma, a cada semestre, os e as estudantes precisam se adaptar a um novo contexto, e quando parece que estão minimamente familiarizados com o ambiente no qual estagiaram, o semestre acaba, e eles e elas são necessariamente deslocados para outros contextos.

Nesse sentido, dois programas públicos têm contribuído significativamente para a formação docente em todo o país. São eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica, ambos supervisionados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). São políticas públicas de formação docente em nível superior que visam valorizar o magistério e melhorar a qualidade da educação básica, antecipando os vínculos de futuros professores e comprometendo-os com o ensino na rede pública. O Pibid foi o primeiro desses programas a ser implementado em território nacional, em 2007, e chegou a contemplar mais de noventa mil bolsistas em 2014, todos eles cursando os anos iniciais da Licenciatura. A diferença entre os dois programas é que o Residência Pedagógica se destina a estudantes que já concluíram cinquenta por cento de suas licenciaturas. No caso do Departamento de Artes Cênicas da USP, no qual os estudantes escolhem sua habilitação somente no quinto semestre, depois de terem cursado o Ciclo Básico, não podemos implementar o Pibid, somente o Residência Pedagógica.

3 A EMIA é a Escola Municipal de Iniciação Artística da cidade de São Paulo, fundada em 1980, que atende em torno de 1.800 crianças, mediante sorteio de vagas.

A partir da experiência de supervisionar um núcleo de quinze estudantes residentes e três professores preceptores em escolas públicas, estagiários do Programa de Residência Pedagógica da Capes⁴, passo a refletir sobre os efeitos de programas públicos, de longa duração, na formação docente. Se os estágios obrigatórios são realizados em função de disciplinas específicas, tendo a duração de 3 a 4 meses, dependendo da articulação entre os semestres letivos da universidade e da escola básica, os estágios promovidos pelo Residência Pedagógica têm uma duração de 18 meses. Dependendo da época do ano em que o projeto se inicia, os e as estagiárias (chamadas de residentes) permanecem aproximadamente três semestres em contato com uma mesma escola, acompanhando um mesmo professor ou professora preceptora e tendo um tempo de experiência mais duradoura em um mesmo contexto escolar do que quando realizam estágios obrigatórios.

Se na formação de uma criança a escola se configura como um primeiro espaço comum a ser frequentado além do ambiente familiar, um espaço de regras e acordos comuns, de convívio com os diferentes, com os não familiares, com os outros; para o professor ou professora em formação, a frequência da escola tem um lugar similar. Pensar a escola a partir de sua função social – como nos convidou Daniel Cara, em palestra proferida no evento Em Defesa da Escola – é reconhecê-la como apresentação do mundo, ou antes, um recorte do mundo, um espaço entre a esfera pública e a esfera privada, no qual crianças e adolescentes são preparados para se constituírem como sociedade, compartilhando de um projeto comum e não pessoal, por meio do qual formam-se cidadãos. Tal formação não se restringe àqueles que estão no papel explícito de aprendizagem, mas também se destina àqueles e àquelas que experimentam uma nova função social dentro da escola. Há uma mudança de perspectiva quando se ocupa a escola como estudante ou como professor e é justamente esse processo que os estudantes universitários vivenciam quando realizam seus estágios. Selma G. Pimenta e Maria Lucena Lima afirmam de modo similar que: “A profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, pela educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (2006, p. 11).

4 Supervisionei esse núcleo do Subprojeto Arte de outubro de 2022 a março de 2023.

No momento do estágio, o estudante universitário tem a oportunidade de assumir temporariamente o papel de professor, de ensaiar essa função, mantendo-se ainda na condição de aprendiz. O estágio seria, portanto, um espaço/tempo intermediário, um espaço/tempo limiar entre sua formação inicial e sua educação continuada. Isso não significa que, passado o tempo do estágio, a função de professor estará automaticamente incorporada no até então estudante. Essa passagem da posição de estudante para professor não acontece da noite para o dia. Essa é uma roupa que se veste aos poucos e que se ajusta no corpo, com o tempo e com a sequência de experiências que se acumula tanto como professor, quanto como estudante. Essa passagem é um processo, para não dizer uma conquista, que ocorre pouco a pouco, à medida que se testa, se experimenta e se erra. Ao lidar com esse ir e vir da função docente é que se constitui como professor e, ao mesmo tempo, se revê e se recoloca como estudante. Isso não significa que se trate de um processo linear, nem de uma experiência sempre positiva, sem percalços, dúvidas ou contradições; ao contrário, a sala de aula é um espaço de risco, de encruzilhada e de muita exposição para os professores e as professoras. Mesmo aqueles e aquelas que têm mais experiência podem se sentir na berlinda, como certamente ocorre com o professor e a professora em formação. Acontece que experimentar essa função, sobretudo quando se exercita a regência de uma aula – antes de ser a pessoa oficialmente responsável por uma turma – mobiliza a pessoa em formação a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Em minha trajetória formativa, no início dos anos 2000, a vivência dos estágios me marcou profundamente, não para reconhecer a professora que eu me tornaria, mas para rever a estudante que eu era.

Seguindo os passos de Virgínia Kastrup, ao praticar o método da cartografia, apresentarei a seguir alguns registros de minhas impressões de aulas dos residentes e preceptores que acompanhei em duas escolas da Zona Oeste de São Paulo. Ambas estão localizadas no bairro do Butantã, nas imediações da Universidade de São Paulo, e receberam o Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica 2022-2024. Ao frequentar a escola, deixo-me levar por esse *campo coletivo de forças*, carregado de incertezas e indefinições, em um movimento que busca distinguir-se de uma academia que está longe da escola, da sala de aula e da prática docente da escola básica. Para escolher as situações ou cenas a serem narradas, usei como filtro a recomendação feita

pelo professor José Sérgio Fonseca Carvalho na abertura do evento: “Narrar os momentos em que tivemos coragem de subverter a ordem vigente”.

Residir na escola, romper com a inércia e resistir ao tédio

Chego na escola 1⁵ e me apresento: sou professora dos estagiários que acompanham as aulas do professor de Artes. O verde das paredes, pintadas pela metade, no antigo padrão acompanha minhas memórias mais antigas das escolas em que estudei. Estive na escola em ocasiões distintas, para acompanhar as aulas da noite, ministradas na Educação para Jovens e Adultos (EJA) e as aulas da tarde, observando a atuação dos e das estudantes junto às aulas de Artes oferecidas no Ensino Fundamental 2. Dependendo do período, a escola soa diferente. À noite e à tarde, ela é mais esvaziada, soturna, quase concentrando mais gente na entrada do que nos seus corredores e salas; há grupos reunidos na entrada da escola, círculos de amigos que estendem o tempo anterior à aula, entre papos e cigarros acesos. De manhã, mais populosa, há sempre um estudante circulando pelos corredores, uma coordenadora dando uma bronca e uma assistente chamando a atenção de algum aluno que insiste em não cumprir as regras. Do corredor das salas de aula, vejo professoras tentando atrair a atenção de seus alunos, outras com menos ambição, simplesmente buscando mantê-los ali. A sensação mais marcante, mesmo à noite, com a escola esvaziada é o ruído. A escola é um lugar barulhento. Mesmo quando as turmas se concentram em suas classes, há uma composição arquitetônica que parece contribuir para que nas salas de aula a escuta seja algo pelo qual temos que lutar. Não somente ser ouvida, mas ouvir não parece se constituir como uma tarefa fácil, nem fluida.

Nesse contexto, embora seja professora, não ocupo a plenitude da minha função, pois me coloco nessas ocasiões como observadora silenciosa. Estou ali como corpo camuflado, inserido nessa cartografia do aprender, mas buscando ser o menos observada e invasiva possível. Peço licença para entrar na sala de aula alheia, sento-me em uma das carteiras e espero que o professor de Artes me apresente. Em todas as circunstâncias em que estive presente nessa escola, busquei estar aberta para o que os estudantes,

5 Os nomes das escolas foram substituídos por escola 1 e escola 2 para preservar a identidade das pessoas envolvidas.

professores em formação, se propunham a fazer. Assim como eu, eles não assumiam plenamente um papel, eles visitavam, ensaiavam, incorporavam temporariamente o papel de professores. Justamente aquele papel que eu assumia parcialmente, colocando-me em suspensão por um momento, pois a aula ministrada ali não era minha. Exatamente como Vilma Campos afirma “são estagiários que estão preocupados [...], indo ao encontro de uma tendência de entender o professor como um ser em formação contínua, ou um ser inacabado para usar uma terminologia de Paulo Freire” (2009, p. 7). Ou como pontuou Maria Lúcia Pupo na palestra de abertura do evento, nessas circunstâncias, estão “agindo na urgência e decidindo na incerteza”.

Dentro do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica, uma das primeiras propostas que a professora Sumaya Mattar⁶ propôs aos núcleos que supervisionamos foi realizar uma caracterização da escola como forma de chegar e reconhecer o território. Essa caracterização previa tanto a descrição da localização geográfica de cada uma das escolas, como o reconhecimento do contexto social, político e econômico das comunidades do entorno, compreendendo de onde vêm os estudantes matriculados em cada instituição de ensino. Faz toda diferença observar, por exemplo, que a maior parte dos estudantes da escola 1 não habitam na região da escola, mas precisam se deslocar, vindo em sua maioria de bairros distintos ao longo da Rodovia Raposo Tavares, enquanto os estudantes da escola 2 vêm sobretudo das comunidades que margeiam a Cidade Universitária, como é o caso da São Remo. Para realizar essa caracterização, os residentes buscavam os documentos oficiais da escola, consultando os Projetos Políticos Pedagógicos e os Planos de Ensino, alguns disponibilizados nos próprios sites das escolas, outros de difícil acesso, podendo ser consultados somente nas salas da direção ou coordenação. Todas essas características contam sobre a escola e apresentam um panorama de como cada instituição se comporta, reconhecendo ou não a procedência de seus estudantes, os problemas que enfrentam e os grupos sociais aos quais pertencem. Esse era um estudo que se dava em paralelo ao tempo de observação das aulas por parte dos e das residentes, sem excluir o contato direto com alunas e alunos e

6 Professora supervisora do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica da USP, que dividiu comigo a incumbência de cuidar de dois núcleos compostos por 15 estagiários residentes e três professores preceptores cada. Sumaya Mattar é professora doutora do Departamento de Artes Visuais da ECA-USP.

o processo de aproximação que as práticas pedagógicas em sala de aula possibilitavam entre estagiários e estagiárias.

O tempo de convívio prolongado promovido pelo Residência Pedagógica permite que professores em formação criem vínculos com os alunos e compreendam de maneira mais profunda o funcionamento da escola. O projeto se organiza a partir de três etapas: observação, colaboração com o professor preceptor (chegando a ministrar aulas supervisionadas por ele) e regência do estudante (por meio da elaboração prévia de projetos ou sequências didáticas de curta duração). Acompanhei as aulas da segunda etapa do projeto, observando a atuação dos estudantes universitários na escola básica, em pleno exercício de assumir esse novo papel.

Aula da EJA, período noturno, uma combinação explosiva se apresenta: pessoas alheias à aula e a presença do celular em sala, entre as pernas, sobre as mesas, nos cantos dos acentos. Há uma inércia no ar, uma disputa desleal entre a aula e as múltiplas possibilidades de um celular conectado à internet e aos amigos ou contatos das e dos estudantes. Há também dois estudantes engajados, interessados no que o estagiário tem a dizer, mas nitidamente cansados, ou melhor, exaustos. Em uma das aulas que acompanho, na qual estão presentes cinco estudantes, o residente luta bravamente para tornar sua aula mais interessante que o celular. Ele está diante da lousa e os alunos, dispostos de forma seriada, em carteiras mais ou menos organizadas em filas. Veremos mais adiante o quanto a alteração da composição espacial da sala pode ser um convite a outros modos de operar, tanto em sua dimensão física quanto no que se refere à imaginação e ao pensamento.

O tema é cultura negra e a história de diferentes gêneros musicais afrodiaspóricos, entre eles o *funk*, o *gospel*, o *rap* e o *samba*. Os estudantes deveriam ter assistido a um videoclipe de 8 minutos. Alguns deles tentam assistir ali mesmo, enquanto o residente retoma perguntas disparadoras, buscando observar o que cada aluno tinha compreendido dos assuntos abordados no clipe do Baco Exu do Blues. A escolha do tema mobiliza alguns estudantes, um deles, um dos mais jovens, está visivelmente entusiasmado com a aula, que se desenrola a partir de um material com o qual ele se identifica. Outros passam a se envolver tanto pelo brilho no olho do professor em formação, quanto pela troca que ele estabelece com aqueles que viram o clipe e comentam animados. Apesar da

disputa inglória com o dispositivo eletrônico, o residente consegue, por sua entrega ao ofício, passar pela origem desses gêneros musicais e conduzir uma aula expositiva rica de sentidos e significados para alguns dos alunos presentes ali. Persistem, no entanto, rastros de um sistema educacional arraigado nessa escola, que prevê que toda atividade está associada a um ponto na nota, de modo que copiar perguntas da lousa e ter o caderno conferido pelo professor a cada aula torna-se uma prática recorrente nas salas de aula. Isso não significa que haja um processo de reflexão associado à escrita à mão; na maior parte das vezes, é somente um exercício mecânico de cópia. Para não fugir totalmente da estrutura estabelecida, o residente mantém a escrita de perguntas na lousa e se vale delas para instaurar um momento de partilha de impressões entre os estudantes.

Em outra ocasião, acompanhei outra aula para a EJA. Dessa vez, a turma está disposta em roda e a residente conversa calmamente com os alunos, analisando cartazes de supostas “mercadorias” criadas pelas alunas e alunos. Ela é cuidadosa ao comentar os trabalhos e convida os integrantes da turma a também analisarem criticamente a produção dos colegas; há uma resistência grande às críticas, como se qualquer esforço já fosse suficiente. Embora a proposta pedagógica possa gerar questionamentos, sobretudo no que se refere à função de uma aula de Arte, que não deveria ser necessariamente associada a uma aplicabilidade técnica (criar um produto, uma logomarca, e refletir sobre suas possibilidades de venda tal qual se vê em muitos materiais didáticos, como uma leitura das propostas da BNCC), dois aspectos chamaram a minha atenção. O primeiro deles tem a ver com o ambiente criado na sala de aula, pois havia uma tentativa de escuta, uma aceitação do trabalho do outro e uma leveza naquele convívio que permitia em alguma medida um gesto ou um ato de confissão, assim como prevê bell hooks na epígrafe deste texto. Tal aspecto se deve à postura da residente, visivelmente desarmada de expectativas e aberta a receber o que estava ao alcance de cada um dos estudantes presentes. Outro aspecto que merece destaque é o fato de a atividade ter gerado uma pequena reflexão sobre os sentidos da arte. Ainda que de modo tímido, o clima instaurado na turma permitiu que as pessoas exercitassem algum pensamento crítico e parece importante reconhecer pistas, mesmo que sutis, dessa subversão da ordem vigente.

Nessa mesma escola, na qual a maior parte das aulas de Arte acontece com corpos sentados em carteiras, posicionadas em filas ou em roda – quase sempre com as

mesas criando uma barreira entre os corpos sentados e o centro da sala –, dois residentes rompem temporariamente com essa configuração e esse gesto também representa uma pequena subversão da ordem vigente. Uma delas se lança ao desafio de realizar uma roda com as pessoas de pé e convida o grupo a acordar o corpo com pequenas batidinhas pelos membros, coluna e cabeça. Trata-se de uma turma de Fundamental 2, bastante dispersa, que comenta os enunciados e tenta desviar o foco o tempo todo. À primeira vista, muito pouco do que é proposto é realizado, a residente titubeia, não consegue manter os estudantes com ela, e o professor preceptor intervém com frequência, mostrando que tem “voz de comando”. Ainda assim, ela os convida a sair da sala, percebendo as sensações de caminharem pelos corredores e seguirem até a quadra de esportes. Consegue pouco do que tinha como objetivo inicial de aula, porém, ao final do encontro, os próprios estudantes passam a se alertar quanto à configuração da roda, revelando algum nível de compreensão sobre a importância dessa configuração espacial, habitando outro modo de (con)viver junto no ambiente escolar.

Assim, viver sentado é uma mudança radical de vida, uma negação da inquietude do saltador e do incansável caminhante. Significa assentar e acalmar o andarilho inquieto, sedar sua necessidade de movimento e sua capacidade de apreender (que significa agarrar) o que lhe cerca, de explorar curiosamente o mundo, de reagir ao entorno, de saltar de ideia em ideia. Sentados, estaremos anestesiados, sedados. E talvez seja realmente esta a intenção de tantas cadeiras e assentos: sedar. (Baitello Júnior, 2012, p. 21).

O segundo residente a romper com a estrutura seriada dos corpos sentados nas carteiras leva a turma para uma aula na biblioteca, que tem mesas grandes e bancos, que foram propositadamente afastados para a aula de Arte. A proposta consiste em realizar movimentos isolados com partes específicas do corpo, sem usar a palavra, inicialmente em roda e, depois, em outras configurações espaciais. Há muita contestação por parte dos estudantes, sendo que duas alunas chegam a sentar-se nos bancos, colocando a mesa entre elas e o restante da turma. É curioso observar como a repetição da estrutura espacial centrada em corpos sentados e “protegidos” pelas mesas ganha uma proporção de ambiente seguro para as estudantes, e quebrar essa configuração tem um custo alto, tanto para o professor em exercício quanto para essas adolescentes.

Tal estrutura diz muito sobre a necessidade de controle dos corpos no ambiente escolar, corpos sedados são mais facilmente controláveis que corpos inquietos e em estado de mobilidade. Pode parecer pouco ou óbvio demais propor espaços distintos da sala de aula para se conhecer Arte, no entanto, essa pequena alteração revela possibilidades para a aprendizagem que não parecem muito frequentes no contexto das escolas observadas.

Embora a questão espacial tenha ficado em primeiro plano, há um aspecto muito importante a ser destacado na atitude desse residente: seu tom de voz. Diferentemente do professor preceptor, que, mesmo optando majoritariamente por aulas que mantêm os corpos sentados, recorre com frequência à sua voz de comando, o residente fala baixo e calmamente com a turma. Essa é uma característica pessoal do estagiário que acaba impregnando sua prática pedagógica, que se configura pela recusa ao grito. Mesmo quando muitas pessoas falam animadamente ao mesmo tempo, o residente mantém seu tom de voz, e essa atitude convida o grupo a abaixar o volume, a exercitar a escuta e a concentrar-se um pouco mais nas propostas realizadas.

O professor Norval Baitello Júnior continua sua reflexão sobre os corpos sentados, sedados e inertes da seguinte maneira: “A conjunção de sedentarismo corporal com ativismo visual e esforço ocular extremado, ou seja, sentar até não mais poder e olhar até nada mais ver, é uma conjunção perversa” (2012, p. 23). Os corpos excessiva e repetidamente sentados, obrigados a manterem-se em uma suposta atenção focal, pautada na visão e no silêncio – e muitas vezes forçados a isso por pessoas que gritam – são corpos forçosamente inertes e profundamente convocados a um estado de paralisia. Isso nos leva a refletir sobre a potência do corpo, do movimento e, por conseguinte, da imaginação, que se move também à medida que o corpo se desloca e observa outras paisagens.

Residir na escola e sobreviver à violência

Contrárias a uma burocratização dos estágios, as professoras Selma G. Pimenta e Maria Lucena Lima propõem um aprofundamento conceitual dos estágios, afastando-os de um pensamento que postula que esse seria o momento de “aprender na prática”. Buscam, dessa forma, superar a decantada dicotomia entre teoria e prática.

Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (2006, p. 14).

O convívio nas distintas instituições de ensino é, portanto, parte integrante do processo de formação do licenciando ou da licencianda, que não aprende somente com seus professores, mas pela observação daqueles que atuam na escola, do encontro com turmas específicas, em uma instituição precisa, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. É assim que as autoras nos revelam o quanto a escola não pode ser tratada como um fenômeno universal e abstrato. Frequentar a escola e participar dela é um modo de disputar a escola como instituição. Defender a escola hoje tem múltiplos significados, desde defendê-la como coisa pública, comum, “espaço de experiências de igualdade em um mundo desigual” – conforme nos ensinou o professor José Sérgio Fonseca Carvalho em sua palestra – até defendê-la como dispositivo poético e político fundamental na formação humana.

Chego à escola 2 e, depois de subir alguns degraus de escada, me deparo com dois portões de ferro que precisam ser duplamente destrancados para que se chegue até o corredor que dá acesso à secretaria e às salas da diretora, da coordenadora e dos professores. Logo da entrada, antes mesmo da abertura dos portões, é possível avistar a imagem de um Cristo crucificado, anunciando opções religiosas que de maneira mais ou menos direta repercutem nas definições do que entra ou não no currículo, do que pode ou não ser discutido e das referências que são ou não pertinentes às proposições pedagógicas de professoras e professores que ali atuam. Como resposta a casos recorrentes de violência na escola, a opção da direção foi dividir o tempo do intervalo, fazendo com que menos crianças dividam por vez o pátio da escola. Os casos de violência ocorriam tanto nas salas de aula quanto nos ambientes de uso comum; no entanto, diminuir a quantidade de pessoas circulando durante o recreio pareceu para a direção da escola o modo mais eficiente para combater a violência. Segundo a diretora, há escassez de profissionais para supervisionar as crianças nesses intervalos, o que favoreceu sua tomada

de decisão: menos convívio, menos risco de enfrentamentos, mais possibilidade de controle dos corpos. Trata-se de um espaço retangular, coberto de revestimento frio, pelo qual se percebe uma fresta de sol que se desloca de um canto ao outro com o passar do tempo do intervalo. Pelo chão e pelos cantos, conforme as turmas habitam esse espaço, restos de salgadinhos e seus pacotes luminosos – a grande maioria dos lanches das crianças se restringe a alimentos industrializados e ultraprocessados – se acumulam, deixando rastros ou camadas de material orgânico pelo pátio.

As aulas de Artes acontecem em uma sala específica para essa atividade, decorada com trabalhos dos estudantes e mesas hexagonais que se encaixam aumentando as possibilidades da superfície de trabalho dos alunos e alunas. Como essa sala está voltada para o pátio, no qual acontece a sequência de intervalos consecutivos, em boa parte do período letivo o ruído das crianças (que não podem correr) invade a sala de aula e dificulta a compreensão do que quer que se busque realizar nas aulas de artes. Há ainda o sinal que rompe o ruído intermitente das crianças, como se ferisse as paredes da escola com seu ressoar estridente. Talvez por isso, por verem suas aulas sendo invadidas pelo intervalo, um dos grupos de residentes dessa escola, juntamente com sua professora preceptora, optou por realizar ações performativas nos intervalos. Partiram de uma conhecida performance de Eleonora Fabião, “Converso sobre qualquer assunto”, para dar início ao projeto nomeado como “Práticas desestruturantes no contexto escolar”. Por meio desse material de referência, exploraram as possibilidades de performances serem desenvolvidas por e com crianças, entendendo tanto os professores residentes quanto as crianças como *performers* em potencial.

Ao se abrirem para conversar sobre qualquer assunto, durante os intervalos, identificaram questões recorrentes entre as alunas e os alunos e detectaram que o problema da violência era frequentemente atravessado por questões relacionadas ao racismo estrutural. Em reação a esse levantamento, o grupo criou um programa de ação “Conte a história do seu cabelo” como forma de estimular a reflexão e discussão sobre que cabelos são socialmente aceitos e que grupos são criticados e desvalorizados por isso. A realização dessa performance permitiu que muitos preconceitos viessem à tona e que alguns alunos e alunas manifestassem suas vergonhas e receios, reconhecessem seus traços identitários e os motivos pelos quais são movidos a cortar seus cabelos bem curtos,

a alisar ou viver com os cabelos presos. Ao repetirem a performance a cada intervalo, ela foi ganhando em precisão e contornos, como a compreensão do papel do residente que não performa, mas que dá suporte ao que está conduzindo a ação; a importância de o *performer* também narrar a história do seu cabelo (colocando-se em estado de reflexão, risco e sujeitando-se às críticas) e o estabelecimento de regras concretas para a participação das crianças.

Como efeito do que foi desenvolvido por esse grupo, notou-se um movimento de transmissão performativa, quando começaram a surgir as narrativas das crianças que refizeram a ação em seus contextos domésticos. Ao envolver as famílias na performance – em uma iniciativa das próprias crianças, que convocaram pais e mães a conversar sobre qualquer assunto ou a contar a história de seus cabelos – a ação convida a comunidade a uma reflexão antirracista, movimento que pode colaborar para uma educação mais ampla. Essa transmissão performativa possibilitou um encontro de diferentes gerações, colocando-se diante de assuntos tabu, revendo concepções enrijecidas e confrontando preconceitos. Ao ultrapassar os limites da escola e chegar ao ambiente doméstico, notamos o quanto a aprendizagem acontece em diferentes circunstâncias, podendo envolver aqueles e aquelas que não mais frequentam a escola, mas que a têm como referência. Esse exemplo nos ajuda a perceber o quanto é importante envolver as famílias nos processos de investigação, valorizando saberes que estão fora da escola e convocando a família a rever princípios, modos de pensamento e leituras do mundo, para talvez mudar as coisas de lugar.

Esse grupo pode trabalhar coletivamente, tanto definindo um projeto comum quanto dividindo-se em duplas para realizar as performances em diferentes horários ao longo da semana. Essa também foi uma proposta enriquecedora para os residentes, que puderam compreender como o outro age, como lida com as situações no calor do momento, como media conflitos e responde às provocações e perguntas desafiadoras lançadas pelas crianças. É isso que, em uma instância mais ampla, o Programa de Residência Pedagógica promove: um conjunto de aprendizagens que caminham de mãos dadas. Não são só as e os residentes que estão aprendendo a ensinar, mas as professoras e os professores preceptores também estão vivendo processos de formação continuada. Enquanto as e os residentes aprendem observando as pessoas que atuam na

educação básica, por terem mais experiência e estarem há mais tempo lidando com os desafios que a escola apresenta, as professoras e professores podem ser movidos pelo frescor dos residentes que titubeiam e se lançam em propostas ainda não exploradas. Obviamente não se trata de um processo homogêneo, no qual sempre se aprende com o outro, mas os processos se complementam, às vezes pela repetição e valorização do que se observa no outro, às vezes pela negação. Entretanto, um princípio que deve reger as trocas e aprendizados mútuos é a busca por valorizar a atividade docente e vitalizar o professor e a professora em todas as suas esferas de atuação.

Escola como dispositivo poético e político

A atividade do estágio, quando vivida de forma profunda, representa um giro na formação docente. É quando finalmente o estudante consegue colocar-se no lugar do outro, e não somente isso, quando consegue reconhecer também o lugar que ocupa na universidade: sua posição de estudante. Colocar-se no lugar do outro não significa simplesmente ensaiar a função do professor, mas mudar de posição dentro do jogo, invertendo a perspectiva e reconhecendo-se como aquele que enuncia, que propõe percursos pedagógicos e que determina, de modo mais ou menos satisfatório, os rumos desse evento chamado aula. Ao assumir a posição de professor, como um jogador que assume uma posição diferente dentro de um jogo, passa também a observar e participar de outro modo das aulas na universidade. E ao vivenciar esse ir e vir, alternando sua função na sala de aula, pela repetição de ser aluno e ser professor, consegue finalmente reconhecer-se como estudante e dar-se conta do estudante que se é.

Como formadora de professores, percebo uma alteração significativa na postura dos estudantes a partir do momento em que assumem uma sala de aula. Mesmo que seja uma experiência pontual, as emoções e frustrações mobilizadas nesse exercício modificam o estado no qual os estudantes voltam para a minha sala de aula (na qual assumo deliberadamente meu papel de professora) e relatam sobre seus feitos, suas conquistas e seus fracassos (geralmente mais numerosos que suas conquistas). Isso não acontece por falta de aptidão ou incompetência, mas é resultado do próprio processo formativo. O erro é um motor para todos os processos de aprendizagem, para promover o deslocamento de um e de outro, do aluno e de si mesmo.

Aqui convido os saberes enunciados por Luiz Rufino quando convoca Exu como o portador do axé, do conhecimento, da bem-aventurança: “o axé se imanta, se guarda, se transmite e se multiplica via as suas operações, atos que definem a sua própria existência/condição enquanto ser/acontecimento múltiplo e inacabado” (Rufino, 2019, p. 267). Exu evoca justamente essa instabilidade presenciada em sala de aula, insegurança que não cessa necessariamente com a experiência, com o tempo, pois a insegurança parece um estado imanente da sala de aula (parecido com o estado do estar em cena, mas diferente dele) com o qual nos habituamos a conviver. Exu lida com o erro, debocha, joga com os papéis e embaralha quem ensina e quem aprende. É nesse sentido que Rufino se refere à Pedagogia das Encruzilhadas “como campo de possibilidades, inacabamento e invenção”. É do erro que surge a necessidade de invenção. Por isso o erro nos ensina mais do que o acerto; ele é revelador e é dele que surgem novas possibilidades.

O período de estágio é justamente o tempo do erro, a encruzilhada que se constitui como espaço propício ao erro, pois o professor ou professora em exercício está amparado, com possibilidade de trocar com seus colegas e professores formadores, bem como com o professor que o recebe em sala de aula. Colocar-se em situação – testando limites, explorando proposições pedagógicas distintas, não somente repetindo ou copiando professores eleitos como referências, mas tendo a coragem de criar percursos pedagógicos próprios – é a função dos estágios na formação de futuros professores e professoras.

Por meio de uma prática efetiva ao longo dos estágios, marcada pela observação, análise e experimentação, é que buscamos preparar os estudantes para ocupar a escola pública. E o Programa de Residência Pedagógica tem proporcionado experiências intensas e mais extensas no encontro com a escola básica, prova disso é o aumento expressivo da quantidade de trabalhos de conclusão de curso voltados para a escola que vêm sendo desenvolvidos no nosso curso, desde a implantação desse projeto na USP. Esse sintoma só reforça a iniciativa do Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas de debater a escola e estudá-la, para finalmente defendê-la.

Cabe ainda uma reflexão sobre o papel das aulas de artes na escola básica, uma matéria frequentemente considerada menos importante, justamente por não estar

diretamente relacionada a uma condição funcional da vida útil. Diante disso, a resposta do Poder Público pode ser simplesmente extinguir as aulas de Artes, substituindo-as por práticas empreendedoras, ou buscar a todo custo associá-la a técnicas que aproximem as artes de uma aplicabilidade no mercado de trabalho. Essa alternativa, porém, ofusca o que teria de mais potente no ensino das artes: compreendê-la como parte fundamental do cultivo de uma vida plena, não de uma funcionalidade.

Leitura do Mundo

Gosto de imaginar que tudo é passível de leitura: os sonhos, os sintomas, a paisagem, o céu, as estrelas, as nuvens, a doença, a morte, a música, a dança, as pessoas, as palavras. E talvez a experiência da vida nada mais seja do que estar, dia após dia, lendo o mesmo livro, às vezes a mesma frase, durante anos, e, a cada momento, um aprofundar-se, um movimento em espiral, uma leitura em direção ao centro, o centro inabitado da palavra (Saavedra, 2021, p. 119).

Cuidar para que as aulas de Artes valorizem antes de tudo a experiência estética e seu potencial emancipador ao exercitar leituras de mundo, não restringindo a capacidade de leitura ao que é expressamente feito para esse fim. Cultivar os imaginários como forma de resistência, um mecanismo para se manter em estado de invenção de modos de vida ainda não explorados. Instaurar e dar a ver experiências – por mais sutis que sejam – nas quais a igualdade entre os seres se faz presente, como forma de revelar que a igualdade ainda é possível, mesmo diante de um mundo tão desigual. Esses podem ser alguns princípios a serem desenvolvidos na práxis da sala de aula.

Conforme Masschelein e Simons, “queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (2013, p. 28). A ideia de tempo livre não pode ser confundida com perda de tempo ou com o nada fazer, mas com a ideia de suspensão das coerções do mundo produtivo, o avesso do que prega o sistema capitalista massacrante, que nos faz ocupar todo o tempo e buscar render ao máximo, nos transformando em uma sociedade cansada. De acordo com esses autores, o tempo livre é antes de tudo um tempo liberado das lógicas que sustentam o espaço da casa e do trabalho e que não pode ser vivido senão no contexto da escola.

Nutrir esse movimento em espiral suscitado por Saavedra talvez seja o papel do professor e da professora, que se mantêm nesse ir e vir entre o ensinar e o aprender, como quem a cada dia alimenta o fogo. Talvez assim seja possível rever e escolher, a cada prática pedagógica proposta, o recorte do mundo ou a mirada para o mundo escolhemos apresentar para as novas gerações. Mesmo que os eventos se repitam, que os desafios sejam constantemente reforçados, é preciso manter a chama acesa e persistir, pois os movimentos da aprendizagem podem ser amenos, até mesmo invisíveis e perceptíveis somente quando não estivermos mais habitando nossas salas de aula. Assim, a escola deixa de ser uma terra arrasada e passa a se configurar como um espaço de invenção do mundo, um dispositivo poético e político, um território em disputa a ser defendido e ocupado.

REFERÊNCIAS

- BAITELLO JÚNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.
- CAMPOS, Vilma. Entre o limar e a passagem: tempo de estágio no professor de teatro. **O Percevejo**, v. 1, n. 2, p. 1-10, jul-dez, 2009.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HANN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez., 2019.
- SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**. Catalão (GO), v. 3, n. 3/4, p.5-24, 2006.

ENSINO DE ARTE: A URGÊNCIA DE NÃO ESQUIVAR-SE DA REALIDADE

Tiago Cruvinel¹

Nunca mais desempenharei um papel que ajude a consolidar o poder hegemônico. Uma arte (um artista) que se esquiva e invisibiliza a realidade talvez devesse desaparecer. E repito, uma Arte (um Artista) que se esquiva e invisibiliza a realidade talvez devesse desaparecer. (Trecho do espetáculo – Solilóquio – Acordei e bati minha cabeça contra a parede, de Tiziano Cruz – 2023, p.37).

O trecho acima citado revela uma postura crítica e questionadora em relação ao papel da arte e das(dos) artistas na sociedade, e que poderíamos também transpor para o contexto da sala de aula, isto é, poderíamos reformular a frase perguntando: “Uma professora ou um professor de Arte/Teatro que se esquiva e inviabiliza a realidade talvez devesse desaparecer? E repito, uma professora ou um professor de Arte que se esquiva e inviabiliza a realidade talvez devesse desaparecer?”.

O espetáculo *Solilóquio – Acordei e bati minha cabeça contra a parede*², concebido pelo argentino Tiziano Cruz em 2023, estabelece um diálogo profundo no contexto da Pedagogia das Artes Cênicas e das questões abordadas nas minhas recentes pesquisas. Esse diálogo, com o espetáculo, assume especial relevância ao contemplar as vivências dos povos originários, das comunidades dissidentes sexualmente e dos indivíduos que desafiam as convenções de gênero, além de abraçar abordagens pedagógicas direcionadas ao antirracismo e à promoção dos saberes artísticos e culturais tradicionais. Tiziano, um artista *queer*, originário da periferia argentina, é descendente de povos indígenas.

1 Professor de Artes do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG Campus Betim, docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG e do Programa Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da UFMG.

2 “A obra é o resultado de 58 cartas escritas pelo autor para sua mãe entre abril e outubro de 2020, nos dias mais cruéis da pandemia de Covid-19, e durante os quais o autor estava trabalhando como voluntário em hotéis para repatriados e centros de internação na cidade de Buenos Aires. É a segunda peça da trilogia de obras autobiográficas que ele escreve em uma tentativa desesperada, não apenas de terminar o luto por sua irmã morta, mas também, como se acreditasse ser possível, de uma reconciliação com o mundo” (Cruz, 2023, p. 4). A irmã dele faleceu devido à negligência médica em um hospital público localizado na província de Jujuy, na Argentina.

O espetáculo, autobiográfico, inicia-se com um cortejo pelas ruas, sempre em parceria com alguma comunidade local na cidade em que ele está se apresentando. No caso do Brasil, o ator realizou o cortejo com o grupo Cachuera da Cidade de São Paulo. A apresentação ocorreu durante a 3ª edição do Teatro e os Povos Indígenas (TePI) em junho de 2023. No meio do cortejo, utilizando um megafone, Tiziano toma a palavra e faz um manifesto, apresentando-se e contando parte de sua história. E assim diz:

A política, para muitos deles, talvez seja uma forma de pensar o mundo, para nós é viver ou morrer. Os pobres do mundo não têm um lugar na política, mas nós temos um lugar na economia mundial, somos mão de obra barata, é isso que a América do Sul representa para o mundo. É por isso que hoje queremos dançar e cantar para estes espaços monumentais em que muitas vezes não podemos entrar devido à nossa condição de cor. Com essa dança me despeço da estrutura teatral aristotélica que permeou a minha formação, nesta peça me despeço desse sonho... (Texto: Tiziano Cruz. Flyer do espetáculo).

Após o cortejo, fomos gentilmente recebidos no teatro, no qual cada espectador é abraçado pelo ator antes de adentrar o espaço. Ao fundo do palco, deparamo-nos com a provocativa frase: “Que espaço é reservado para a expressão corporal em um país onde minha identidade se desvanece perante o anseio por uma sociedade homogeneamente branca?” (Cruz, 2023, p.11). Essa citação, retirada do manifesto, estabelece um tom crítico e reflexivo que permeia toda a apresentação. Uma série de cenas se desenrola, entrelaçando o manifesto com representações simbólicas, nas quais o ator compartilha elementos de sua cultura, sua história pessoal e a figura materna, conduzindo-nos à compreensão do espaço de dor do qual ele está falando.

No contexto do espetáculo citado, Tiziano Cruz expressa sua recusa em desempenhar um papel que contribua para a consolidação do poder hegemônico, sugerindo que uma arte ou um artista que se esquia da realidade e se torna invisível (diante do poder) não deveria ter lugar na cena artística contemporânea.

Essa posição evidencia a importância do engajamento artístico com as questões sociais e políticas, destacando a necessidade de uma arte que seja reflexo e crítica da realidade, ao invés de se alienar dela. A invisibilidade da realidade pode ser entendida

como uma forma de negligência ou omissão por parte das(dos) artistas, contribuindo para a manutenção do *status quo* e ignorando questões importantes e urgentes.

Nesse sentido, ao refletir sobre os desafios do ensino de Artes Cênicas/Artes, especialmente no Ensino Médio, no qual atuo como docente no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG, Campus Betim), e também ao orientar trabalhos no mestrado Profissional em Artes (ProfArtes na Escola de Belas Artes da universidade Federal de Minas Gerais – EBA-UFMG), um programa exclusivo para docentes que lecionam a disciplina Arte em escolas públicas, observo que muitas(os) colegas ainda estão presas(os) aos métodos tradicionais de ensino de Arte. Por exemplo, quando as(os) estudantes são tratados como receptores passivos de informações, passam a maior parte do tempo ouvindo o professor ou copiando modelos, sem muita oportunidade de expressão criativa própria.

Essa adesão ao tradicionalismo frequentemente resulta na marginalização da realidade vivenciada por grupos socialmente minorizados, especialmente LGBTQIAPN+, seja por receio das retaliações dos fundamentalistas da extrema-direita ou pela falta de formação específica na área. Muitos acabam por delegar essa responsabilidade para as disciplinas de Sociologia e Filosofia, as quais sofrem constantes ameaças de desaparecimento também no sistema educacional.

Sobre essa retaliação dos fundamentalistas da extrema-direita, recentemente, uma reportagem do jornal *Extra Classe* (Cylene, 2024) publicou, em 16 de fevereiro de 2024, uma matéria que diz: “Nova roupagem do Escola Sem Partido é criticada no Legislativo gaúcho – Na Comissão de Educação, entidades e movimentos relataram investidas contra a liberdade de cátedra e incitação ao ódio”. De modo que esse caso no Rio Grande do Sul não é isolado, mesmo com a derrota da extrema-direita para um segundo mandato presidencial, ainda vemos projetos de lei que insistem na tese de “doutrinação esquerdista” das(dos) docentes e continuam a incentivar que estudantes façam denúncias gravando suas professoras e professores atuando em sala de aula.

Podemos destacar ainda o retrocesso que enfrentamos com a aprovação do projeto que proíbe o casamento entre pessoas do mesmo sexo na Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados, em outubro de 2023. Apesar de acreditar, pessoalmente, que esse projeto, que já nasce inconstitucional,

não terá força para avançar na Câmara e no Senado, o que estamos testemunhando é uma constante ameaça também ao direito de ensinar Arte sob a perspectiva da diferença e ao direito de viver da comunidade LGTQIAPN+.

Poderíamos mencionar inúmeros casos em que o patrulhamento e a pressão da extrema-direita estão presentes, como o ocorrido na cidade de Belo Horizonte, onde, em fevereiro de 2024, a prefeitura retirou a identidade visual da fachada do Centro de Referência LGBTQ+ que exibia a mensagem: “Seja bem-vinde”. Além disso, professoras e professores que se arriscam a utilizar linguagem neutra em sala de aula muitas vezes enfrentam consequências jurídicas (Professora..., 2023).

Outro exemplo emblemático que frequentemente é discutido é a questão do uso dos banheiros nas escolas por estudantes trans e travestis. Em 22 de setembro de 2023, o Governo Federal lançou uma resolução (Resolução nº 2, de 19 de setembro de 2023) que

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – **nos sistemas e instituições de ensino**, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização (CNCD/LGBT, 2023, grifo nosso).

Entre os artigos dessa resolução, destacam-se dois que tratam especificamente sobre o uso do banheiro: “Art. 5º: Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade e/ou expressão de gênero de cada estudante” (Brasil, 2023). E o artigo 6º, que diz:

Devem, ainda, ser implementadas as seguintes ações no sentido de minimizar os riscos de violências e/ou discriminações: I – sempre que possível, instalação de banheiros de uso individual, independente de gênero, para além dos já existentes masculinos e femininos nos espaços públicos (CNCD/LGBT, 2023).

Na ocasião, o Governo Federal foi criticado por ter supostamente implementado banheiros unissex nas escolas, mas oficialmente esclareceu que o documento não tem caráter legal ou de obrigatoriedade e não menciona explicitamente os banheiros unissex. A Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal respondeu que o:

Documento não possui caráter legal ou de obrigatoriedade e nem cita banheiros unissex. Também não há decreto, **ordem emanada de autoridade superior**, que determine o cumprimento de resolução sobre o tema. A resolução apenas formula **orientações** quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização (Governo..., 2023).

Apesar do jogo político envolvendo negociações com a oposição, essa resposta do Governo Federal parece ser uma concessão e não garante a proteção das(dos) estudantes trans e travestis nas escolas, já que as instituições que decidirem seguir as orientações da Resolução mencionada não terão respaldo jurídico, considerando que o próprio governo afirmou que o documento é apenas uma orientação e não tem caráter obrigatório.

Para evitar que o Governo Federal transforme essa resolução em lei, a extrema-direita já se organizou e a Comissão de Direitos Humanos do Senado aprovou, em 28 de fevereiro de 2024, um projeto de lei que proíbe o uso de banheiros nas escolas com base na identidade de gênero das(dos) estudantes. “A proibição é para banheiros públicos tanto de instituições de ensino públicas quanto privadas, a não ser quando identificados como banheiros ou vestiários unissex ou de uso familiar” (Soares, 2024). O projeto ainda passará pela Comissão de Educação e, se aprovado, seguirá para votação no plenário do Senado.

Diante desses inúmeros retrocessos espalhados pelo Brasil, minha maior preocupação é: Ao considerarmos a defesa da escola e, conseqüentemente, a defesa do ensino de Arte/Teatro dentro dela, estamos evitando enfrentar a realidade que se apresenta dentro da disciplina. Estaremos nos esquivando e ignorando aspectos da realidade por receio de retaliações e medo?

É crucial ter em mente que, quando Tiziano Cruz declara em seu espetáculo “Nunca mais desempenharei um papel que contribua para a consolidação do poder hegemônico”, devemos questionar se, ao evitarmos nosso papel de reconhecer e valorizar as expressões artísticas produzidas e protagonizadas por grupos politicamente minoritários na sociedade, especialmente travestis e mulheres trans pretas e periféricas, não estamos, de fato, fortalecendo o poder hegemônico no ensino de Arte. Talvez essa discussão esteja avançando mais no âmbito universitário, durante a graduação;

no entanto, quando nos referimos ao “chão da escola” – uma expressão frequentemente utilizada para descrever uma realidade distinta da encontrada na universidade – a situação pode ser bem diferente.

Durante o Seminário em “Defesa da Escola: Desafios das Artes Cênicas na Educação”, realizado de 21 a 24 de novembro de 2023, foram apresentados mais de 30 trabalhos, dos quais apenas um abordou especificamente questões de gênero e sexualidade. Este trabalho foi conduzido pela licenciada da ECA-USP, Luana Assis, com o título “LÉSBICA, CAMINHONEIRA E PROFESSORA: Uma pedagogia crítica ao vigor do regime político heterossexual nas escolas”. Nele, Luana destaca a importância política de seu corpo não normativo como ponto de partida e chegada para sua prática pedagógica no ensino de teatro.

A ausência de trabalhos sobre gênero e sexualidade no ensino de Arte/Teatro representados nesse seminário levanta questionamentos relevantes. No entanto, não é possível fornecer uma resposta definitiva aqui. É importante reconhecer que a falta de representação desses temas não se deve necessariamente ao fato de que eles estão sendo menos discutidos atualmente, pois essas discussões têm ocorrido no campo acadêmico no mínimo há 20 anos.

No capítulo que escrevi, presente no primeiro volume organizado pelo Grupo Pedagogia das Artes Cênicas ECA-USP (Cruvinel, 2023), realizo uma análise do Currículo Referência de Minas Gerais, considerando a formação humana integrada e o direito à aprendizagem, enquanto questiono se o referido documento contempla adequadamente as(os) adolescentes *queer* nesse processo. Meu foco recaiu sobre os parâmetros legais e a análise do documento em si. Neste capítulo, gostaria de propor uma reflexão voltada para a prática docente, destacando os desafios das artes cênicas dentro da escola pública com as questões de gênero e sexualidade em curso.

É importante destacar que a resistência à inclusão de uma perspectiva mais abrangente e diversificada no ensino de artes cênicas também pode ser observada em diversos contextos educacionais que não somente na disciplina de Arte. Tais resistências, como é evidente, muitas vezes enraizadas em visões conservadoras e preconceituosas, acabam por perpetuar a marginalização e o silenciamento de vozes e experiências diversas no ambiente escolar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover debates e ações que visem à desconstrução desses obstáculos, incentivando práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades e realidades das(dos) estudantes, independentemente de sua orientação sexual, identidade de gênero ou pertencimento étnico-racial.

Gostaria de compartilhar uma experiência de sala de aula neste texto, especialmente em relação a uma estratégia que considero fundamental para promover a inclusão das diferenças nas artes cênicas. Em minhas aulas, tenho incentivado (as)os estudantes a realizarem análises críticas de obras que abordam questões relacionadas à diferença. Um exemplo marcante ocorreu no ano passado (2023), quando as turmas, totalizando cerca de 180 estudantes, tiveram seu primeiro contato com um poema escrito por uma travesti durante as aulas de Arte e tiveram que improvisar cenas teatrais a partir dele. O poema em questão foi escrito por Beatriz Guimarães (2013), que define a supremacia cis a partir do manifesto *Por uma Resistência Radical Contra a Supremacia Cis* (Guimarães, 2013):

Supremacia cis é toda vez que nos perguntam sobre nossas genitais;
É toda vez que nos dizem como nos vestir;
É toda vez que nos dizem como nos comportar;
É toda vez que dizem "homens, mulheres e travestis";
É toda vez que nos perguntam sobre nossa vida pré-transição;
É toda vez que dividimos nossa vida em narrativas higienizadas baseadas na ideia da "transição";
É toda vez que escondemos nossas dúvidas;
É toda vez que nossas dúvidas, comportamentos, vestimentas e reações estão sob escrutínio muito mais intenso que o de qualquer pessoa cis estaria;
É toda vez que nos olham feio na rua;
É toda vez que riem de nós;
É toda vez que falam nossos nomes civis em voz alta;
É toda vez que somos piadas;
É toda vez que nos assassinam.

Essa experiência em minha disciplina levanta uma reflexão importante: o que esse fato nos revela, isto é, por que somente em 2023 as(os) estudantes tiveram seu primeiro contato com um poema escrito por uma travesti?

Podemos interpretar isso como um sinal de que as travestis estão cada vez mais ocupando espaços políticos e artísticos, possibilitando que suas obras sejam mais amplamente reconhecidas e acessadas. Por outro lado, também podemos enxergar isso como um indício de que, se um professor ou professora não abordasse questões de gênero, sexualidade e raça como parte integrante da disciplina, as(os) estudantes talvez levassem muito mais tempo para ter contato com o primeiro poema escrito por uma travesti.

Em última análise, o que quero destacar é que as travestis sempre produziram obras artísticas e literárias significativas³, mas nós, como sociedade, negligenciamos essas produções em nossas práticas educacionais. Assim como fizemos com Carolina Maria de Jesus, escritora negra, mulher cis, moradora da favela e catadora de papel que apenas recentemente ocupou lugar de destaque no ensino de Literatura nas escolas públicas brasileiras. Como é sabido, mas não custa lembrar, ao reconhecer e valorizar essas vozes marginalizadas, estamos não apenas promovendo a inclusão e o respeito à diferença, mas também enriquecendo o repertório cultural e artístico de nossas(os) estudantes.

Essas obras podem incluir peças de teatro, filmes, *performances* e trabalhos cênico-visuais que abordam temas como identidade de gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial. A análise crítica dessas obras permite que as(os) estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda das experiências dos grupos minorizados e cultivem o respeito a essas experiências.

Ao permitir também que as alunas e os alunos compartilhem suas próprias histórias e visões de mundo, as educadoras e os educadores capacitam suas e seus estudantes a se tornarem agentes de mudança e defensores da diferença em suas comunidades.

Voltando à questão inicial proposta neste texto: “Uma professora ou um professor de Arte/Teatro que se esquia e inviabiliza a realidade talvez devesse desaparecer?” É evidente que não se trata de sugerir o desaparecimento físico desses profissionais. Pelo contrário, o que buscamos é promover a presença de muitas professoras e muitos professores de Artes nas escolas públicas. A questão levantada é de natureza filosófica, convidando-nos a refletir sobre qual é o nosso papel na sociedade contemporânea enquanto educadoras e educadores.

3 Gostaria de citar nomes de escritoras e poetas trans contemporâneas: Valentine Pimenta, Abigail Campos Leal, Bixarte, Kika Sena e H TA, entre tantas outras.

Quando uma professora ou um professor se torna docente, é possível que esses profissionais tenham se distanciado da premissa básica da(do) artista-docente, que é a capacidade de provocar reflexões nas alunas e nos alunos. Tal distanciamento pode resultar na exclusão de discussões contemporâneas e complexas, como as questões de gênero e sexualidade, do âmbito da disciplina Arte.

O que talvez devesse ser questionado é o propósito que essas professoras e esses professores atribuem à sua própria atividade: será que estão apenas transmitindo conteúdos, deixando de lado o papel de provocador(a)? Se esses docentes já foram provocadores e abandonaram a arte de provocar em sala de aula, talvez seja necessário repensar a existência que criaram para si próprios.

Nesse sentido, é fundamental resgatar o papel da educadora e do educador como agentes incentivadores de reflexões e questionamentos, estimulando o pensamento crítico e criativo das(dos) estudantes. Isso requer não apenas conhecimento técnico (questões de gênero e sexualidade, por exemplo), mas também um compromisso com a formação humana daqueles que estão em nossas salas de aula, incluindo os grupos socialmente minorizados (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência).

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – CNCD/LGBT. Resolução nº 2, de 19 de setembro de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. Edição 182, Seção 1, p. 228.

CRUVINEL, Tiago. Quem defende adolescentes *queer* nas escolas do estado de Minas Gerais?. In: PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica. (Org.). **Pedagogia das Artes Cênicas: múltiplos olhares**. São Paulo: ECA-USP, 2022, v. 7, p. 28-48.

CRUZ, Tiziano. Solilóquio – Acordei e bati minha cabeça contra a parede. In: **Caixa de Dramaturgias Indígenas** (Org. Trudruá Dorrico e Luna Rosa Recaldes). Rio de Janeiro: Outra Margem. São Paulo: n-1 Edições, 2023.

CYLENE, Cátia. Nova roupagem do Escola Sem Partido é criticada no Legislativo gaúcho. *Extra classe*, Porto Alegre, 16 fev. 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/02/nova-roupagem-do-escola-sem-partido-e-criticada-no-legislativo-gaucha/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

GOVERNO Federal não determinou a instalação de banheiros unissex. *Gov.br*, Brasília, DF, 23 set. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contrafake/noticias/2023/3/governo-federal-nao-determinou-instalacao-de-banheiros-unissex>. Acesso em: 4 mar. 2024.

GUIMARÃES, Beatriz. Por uma resistência radical contra a supremacia cis. *Feminismo trans: o virtual é político*, [S. l.], 24 jul. 2013. Disponível em: <https://feminismotrans.wordpress.com/2013/07/24/por-uma-resistencia-radical-contr-a-supremacia-cis/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

PROFESSORA é demitida após ser filmada ensinando linguagem neutra em escola privada de Santa Catarina. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 set. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/09/27/professora-e-demitida-apos-ser-filmada-ensinando-linguagem-neutra-em-escola-privada-de-santa-catarina.ghtml>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SOARES, Gabriella. Comissão do Senado aprova restrição a pessoas trans em banheiros de escolas. *Uol*, [S. l.], 28 fev. 2024. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/comissao-do-senado-proibe-uso-de-banheiro-com-base-em-identidade-de-genero/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

EM DEFESA DO TEATRO NA ESCOLA: INVENTANDO INTERAÇÕES E PEDAGOGIAS POSSÍVEIS

Sidmar Gomes¹

Introdução

Este texto pretende refletir a respeito de algumas ações realizadas no âmbito do Projeto de Extensão “Entre a Escola no Teatro e o Teatro na Escola – Interações e Pedagogias Possíveis” (ETTE-UEM), vinculado ao curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá. Tal projeto, em curso desde julho de 2022, objetiva investigar as relações entre a escola e as práticas teatrais a partir de duas perspectivas: a pesquisa de caminhos e práticas do teatro no meio escolar e, ao mesmo tempo, as apropriações do tema da escola por parte da produção teatral contemporânea – perspectiva recorrente, sobretudo a partir dos anos 2000.

O interesse pelo desenvolvimento desse projeto de extensão responde aos anseios resultantes de outra pesquisa desenvolvida (Gomes, 2021), a qual objetivou um levantamento da produção acadêmica que diz respeito à área da pedagogia do teatro, tendo como escopo empírico revistas científicas do campo da educação e do teatro. Nos trabalhos escrutinados na ocasião, em grande parte realizados entre os muros da escola básica, destacam-se as relações entre o teatro e a escola compreendidas pelas seguintes práticas: 1) Apresentações de grupos teatrais profissionais no contexto escolar ou a ida da comunidade escolar a apresentações teatrais, tendo em vista a formação de espectadores; 2) Aulas e oficinas teatrais calcadas em diferentes inspirações metodológicas, tais como: Viola Spolin (Jogo Teatral), Jean-Pierre Ryngaert (Jogo Dramático), Bertolt Brecht (Peça Didática), Augusto Boal (Teatro do Oprimido), Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (investigações sobre as interações entre texto e jogo), Flávio Desgranges (formação de espectadores e mediação teatral), Biange Cabral (Drama) e

1 Professor Adjunto do Curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ingrid Dormien Koudela (interações entre o jogo teatral e a Peça Didática de Brecht). Ainda que seja inegável o fato de que tais caminhos metodológicos foram e ainda são significativos ao desenvolvimento das práticas da pedagogia teatral em solo nacional, emergiu o desejo de pesquisar, via a interação dialógica que objetiva o estreitamento de laços entre a universidade e os demais segmentos da sociedade, neste caso, sobretudo, a escola básica e pública, percursos outros para o desenvolvimento das práticas teatrais no interior da escola, por meio da investigação de caminhos metodológicos, didáticos e artísticos que dialoguem com a sensibilidade, os anseios e as necessidades do/a aluno/a, da escola e da sociedade nesta terceira década do século XXI.

Este texto debruça-se, portanto, sobre a investigação de caminhos para as práticas do teatro no contexto da escola formal, em seus diferentes níveis, interessando-se pela exploração dessas práticas tanto em ações integrantes da grade curricular, realizadas, mais especificamente, no interior de ações pedagógicas atreladas à disciplina de Artes, quanto fora dela. Como se verá, além disso, este trabalho foi orientado pela exploração de ações que articularam o ato de ver ao ato de fazer teatro, contemplando tanto a formação de público como a apropriação dos elementos constituintes das linguagens da cena por parte de seus/suas participantes, assim como o desenvolvimento de caminhos metodológicos próprios aos intentos desta investigação, pois, como nos lembra o teórico francês Denis Guénoun, “[...] o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividades de fazer e atividades de ver. [...] O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação do ato de produzir e do ato de olhar” (Guénoun, 2004, p. 14).

Posto isso, num primeiro momento deste texto será apresentado um breve levantamento temático acerca de práticas do teatro na escola, tendo como escopo pesquisas desenvolvidas por quatro artistas-docentes-pesquisadoras de destaque, com foco em localizar e aquecer as discussões pretendidas. Num segundo momento, serão apresentadas, de forma pormenorizada, as práticas do teatro na escola desenvolvidas no âmbito do ETTE-UEM. Por fim, pretende-se uma reflexão que tem como ponto de partida a pergunta: De que forma as práticas teatrais podem adentrar os muros da escola como ação efetiva no que tange a contribuir tanto para a formação individual e cidadã dos/as alunos/as em idade escolar quanto para a formação profissional continuada de educadores/as, desafiados/as constantemente a repensarem suas práticas pedagógicas?

Breves diálogos

Como dito, neste tópico serão apresentadas quatro pesquisas interessadas em estabelecer articulações entre as práticas do teatro e a escola.

A pesquisadora e professora Tais Ferreira (2010), em seu livro *A escola no teatro e o teatro na escola*, desenvolve uma pesquisa focada em refletir sobre a relação das crianças espectadoras, alunas da escola básica, com os artefatos teatrais a elas apresentados, explorando a contribuição da escola como mediadora dos complexos processos de recepção teatral e formação das identidades dos sujeitos. Para a pesquisadora, “[...] teatro é educação, é ‘pedagogia cultural’ que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral” (Ferreira, 2010, p. 14). Como escopo empírico para isso, Ferreira acompanhou crianças em saídas pedagógicas de ida a espetáculos teatrais.

Ao longo de sua reflexão, Ferreira (2010) ressalta que assistir a espetáculos é uma possibilidade de aula extraclasse, carregada de festa e alegria. Entretanto, quando acontece, essa ação é quase sempre interessada em objetivos didático-pedagógicos da escola, ocupando segundo plano as instâncias da apreciação estética, da formação de plateias ativas e conscientes e da análise crítica dos espetáculos.

No livro *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero*, a professora e pesquisadora Carmela Soares (2010) propõe uma Pedagogia do Jogo Teatral interessada, em linhas gerais, em desenvolver a capacidade de jogo tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as. Soares defende que a sala de aula, ainda que sobre a pecha de amarras institucionais e disciplinares, pode ser vislumbrada como espaço de produção de teatralidades capazes de proporcionar aos seus alunos/as experiências significativas, uma vez percebidas as suas qualidades estéticas, sonoras, temporais, de texturas, cheiros, espacialidades, gestualidades, efemeridades etc. O seu trabalho segue interessado no desenvolvimento das capacidades de olhar e perceber o espaço como atributos significativos para o ensino do teatro na escola. A noção de jogo teatral por ela proposta é pautada na ideia de jogos cênicos não apoiados necessariamente na palavra, no enredo e na posição estática, mas na busca pela criação de imagens vivas por meio da descoberta

e da expressão ativa de uma corporeidade no espaço. Nesse sentido, são explorados jogos de percepção do espaço, sensibilização do olhar e presença.

No cotidiano escolar essas imagens [manifestadas no cotidiano da escola por conta de características socioeconômicas e históricas específicas, e carregadas de teatralidade] passam de maneira despercebida para os alunos. O trabalho com o jogo teatral consiste, então, em direcionar o olhar do aluno tornando-o consciente da existência destas imagens, de seu valor expressivo e estético (Soares, 2010, p. 157).

Nesse sentido, para Soares, o ensino-aprendizagem do teatro na escola torna-se possível à medida que tanto alunos/as como professores/as desenvolvem suas capacidades para identificar as imagens que emergem espontaneamente do cotidiano da escola, da vida e, intencionalmente, do espaço de jogo. Assim, trabalhando o espaço da sala de aula, o sujeito também seria contemplado, por meio da exploração de seu espaço interno, ampliando a sua percepção e consciência estética, tomadas pela autora como a capacidade de o sujeito se ver na relação com o mundo.

Por sua vez, a professora Carmina Mendes André (2011), na obra *Teatro Pós-Dramático na escola: inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula*, traz à tona um estudo acerca das práticas do teatro pós-dramático na escola como efeito e resposta para as recentes alterações na teatralidade, por exemplo as cenas apresentadas como acontecimentos e não mais como representações.

André (2011) alerta para o fato de que as mudanças no contexto cultural brasileiro convocam o/a professor/a de teatro a compreender o ensino dessa linguagem artística para além da “sensibilização”, para além do ato de ensinar a partir de modelos já estabelecidos, convidando-o/a para que atue fora da sala de aula, no pátio da escola, na rua, no bairro, como um/a agente cultural capaz de aproximar arte, educação e cultura: “[...] se há algo que a arte pode fazer na escola, é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los” (André, 2011, p. 25).

Ao se questionar sobre a necessidade do ensino do teatro na escola, evidenciando a crise vivida no ambiente escolar – crise que é social e cultural, mas também educacional –, a pesquisadora advoga a favor do teatro na escola como espaço que se diferencia das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos. Nesse sentido, propõe que

[...] as aulas de teatro atentem para os sinais de crise que estão presentes nos lugares mais cotidianos, que professores e alunos olhem para as instalações dos prédios onde atuam, que percebam quais são os sujeitos de tais práticas escolares e as relações de poder existentes. Talvez, a arte que se faz a partir do cotidiano nada mais seja que um “pequeno trabalho”, feito de ações que podem nos levar a pequenas intervenções no cotidiano, incluindo as educativas. (André, 2011, p. 211).

Por fim, na tese *Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador*, a professora e pesquisadora Celida Salume de Mendonça (2009) reflete sobre dois processos teatrais desenvolvidos no contexto curricular da escola básica, um com uma turma de quarta série de uma escola municipal e o outro com uma turma de sexta série da rede estadual de ensino, ambas na cidade de Salvador. A professora relata que a proposta inicial foi a de desenvolver, ao longo de um semestre letivo, processos criativos em teatro que tivessem como ponto de partida eixos temáticos propostos pelas escolas: identidade, na escola municipal, e cidadania, na escola estadual.

Seu interesse pelo contexto da escola pública está relacionado ao entendimento desse espaço como um “[...] lugar em que se pode exercer a democratização do acesso à cultura e à formação estética de todos” (Mendonça, 2009, p. 17). Imbuída desse pensamento, seu trabalho buscou formar corpos de pessoas sensíveis, seguras, críticas e socializadas.

Como inspirações metodológicas, a professora e pesquisadora destaca os Jogos Teatrais, sistematizados por Viola Spolin; os Jogos Dramáticos, de Jean-Pierre Ryngaert; o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal; Flávio Desgranges e suas propostas de formação de público e mediação teatral, entre outras.

A necessidade do teatro na escola pública é defendida por Mendonça por meio da imagem da fome, reconhecida como metáfora, ou seja, “[...] da fome associada na origem do termo ao aparecimento da desigualdade social no mundo” (Mendonça, 2009, p. 213).

Dessa forma, detalhando as situações vividas e refletindo sobre os difíceis contextos do trabalho na escola básica pública, perpassada por greves, falta de investimento, baixos salários, ausência de estrutura física adequada, falta de professores/as, entre outros fatores, Mendonça defende o ensino do teatro na escola pública por acreditar “[...] que um processo de democratização do acesso à arte (Teatro), deve passar pela

oportunidade de provar dessa arte.[...] Qual a outra via capaz de fazer o teatro chegar a um maior número possível de crianças e adolescentes, se não a escola pública?" (Mendonça, 2009, p. 211-212). Para ela, o ensino do teatro no contexto curricular representa aos/às alunos/as a possibilidade de, ao experimentar o teatro, tomar gosto por essa linguagem artística e, ao mesmo tempo, desenvolver a sua educação estética e o olhar crítico por meio da formação de público.

Mendonça ressalta uma questão que muito interessa à presente reflexão: "[...] nas experiências de teatro na escola a que temos acesso, ainda pouco se fala sobre as maneiras de fazer, sobre as habilidades construídas no decorrer da experiência, ou os saberes procedimentais" (Mendonça, 2009, p. 164).

Guardadas as particularidades dos interesses investigativos das pesquisas relacionadas acima, podemos identificar diversos pontos de convergência entre seus discursos e práticas. Em termos de encaminhamentos metodológicos, em linhas gerais, pode-se dizer que tais experimentações apresentam procedimentos calcados em jogos cênicos improvisacionais que têm como ponto de partida ou se valem de diferentes estímulos, tais como espaços, textos, temas disparadores, objetos e imagens. Essas investigações, acontecidas no interior da escola básica, reconhecem esse espaço como locus privilegiado à formação de espectadores, portanto, a escola como mediadora de processos de recepção teatral. Além disso, a sala de aula e, conseqüentemente, a escola são tomados como espaço de produção de teatralidades, atestando o teatro como campo de experiências e construção dialógica de saberes e práticas, interessadas na formação de identidades e na ampliação da percepção e da consciência estética dos sujeitos da educação, os quais seriam convocados a refletir sobre suas relações com o mundo e reinventar os legados culturais. Por fim, é unânime que essas pesquisas defendem a escola como espaço privilegiado para a construção e o exercício da democracia.

Sobre o teatro na escola: o relato de quatro (outras) experiências

As ações que serão relatadas a seguir aconteceram no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP-UEM), local com o qual mantemos fortes laços. Entretanto, vale ressaltar que, mesmo se tratando de uma escola dentro do território da universidade, ela é gerida a partir de diretrizes definidas pela

Secretaria de Educação do Estado do Paraná, apresentando, em grande parte, os mesmos problemas estruturais pelos quais passam outras instituições públicas de ensino da região. Todas as atividades aqui relatadas foram pensadas conjuntamente entre a coordenação/orientação e as pessoas extensionistas do projeto, bolsistas e voluntários/as, discentes do curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da UEM.

Escrutinaremos quatro ações: a montagem e apresentação do espetáculo teatral *Conselho de Classe*, de autoria de Jô Bilac; a oficina “Experimentações Teatrais com Adolescentes”; a criação e apresentação da performance *A Quem Cabe o Futuro do País?*; e, por fim, a criação e realização da ação cênica *Oficina Conselho de Classe*. Como pode-se notar desde já, todas essas ações tiveram como disparador a dramaturgia *Conselho de Classe*, de autoria do jovem dramaturgo carioca Jô Bilac. Escrita em 2013, essa peça foi montada, no mesmo ano, pela renomada Cia. Dos Atores, com direção de Bel Garcia e Susana Ribeiro. Jô Bilac recebeu, ainda em 2013, por esse texto, os prêmios APTR-RJ, Cesgranrio e foi indicado ao Prêmio Shell de melhor autor.

A narrativa apresenta um acontecimento do cotidiano da fictícia Escola Estadual Dias Gomes. Certo dia, a diretora da escola proibiu um aluno de entrar nas dependências da instituição usando um boné. Considerada pelos/as alunos/as uma atitude arbitrária e autoritária, e com o auxílio da professora de Artes, os/as discentes resolveram promover um ato em prol da liberdade de expressão, a partir da encenação de um trecho da obra “O Pagador de Promessas”, do dramaturgo Dias Gomes, patrono da escola. Entretanto, escolheram como local para a encenação a quadra de esportes, reduto da professora de Educação Física. Todos/as os/as alunos/as, usando bonés, adentraram a quadra para a realização da encenação. A professora de Educação Física e a diretora da escola tentaram impedi-los/as. Foi quando uma cruz, carregada pelo aluno que interpretava o Zé do Burro, atingiu a cabeça da diretora, que, imediatamente, desfaleceu. Afastada por motivos de saúde, a dramaturgia começa com a realização de um conselho de classe no qual pretende-se discutir o futuro da escola. Essa reunião de professores/as é desestabilizada pela chegada de um novo diretor. Esse encontro faz eclodir dilemas éticos e pessoais em meio a decisões que se confundem nas relações de poder na instituição de ensino, gerando discussões referentes às questões macro e micropolíticas da educação, além de trazer à tona assuntos relacionados à constituição e atuação de

conselhos escolares e à organização escolar brasileira, motivos pelo qual nos interessamos em trabalhar com esse texto.

Acirram-se ao longo dessa reunião as oposições de pensamento entre a professora de Artes, Mabel, a qual considera “[...] a arte e a educação as molas propulsoras para o desenvolvimento de uma sociedade equânime e justa” (Bilac, 2019, p. 67), e a professora de Educação Física, Edilamar Castilho, defensora das regras “[...] como uma forma de acordo conjunto. Uma lei que garanta a convivência e produtividade entre todos [...]” (Bilac, 2019, p. 78) e hierarquias, “[...] como ordem, que se estabelece através de uma liderança [...]” (Bilac, 2019, p. 78).

Como exemplo de dramaturgia contemporânea que se vale do tema da escola, nos debruçamos sobre o estudo e montagem cênica de *Conselho de Classe* ao longo de seis meses, culminando na apresentação do espetáculo em escolas e teatros da cidade de Maringá, no Paraná, ao longo dos anos de 2022 e 2023. Foram apresentadas quatro sessões do espetáculo no CAP-UEM, como atividade curricular da disciplina de Artes, direcionadas às turmas do primeiro ano do Ensino Médio, estratégia encontrada por nós como forma de superar o entrave relatado pela gestão da escola relativo à interferência no planejamento pedagógico de professores/as de outras disciplinas, bem como na rotina dos/as estudantes, caso fosse agendada, por exemplo, uma única apresentação que reunisse todas as turmas. Dessa forma, apresentamos o espetáculo para cada uma das quatro turmas dentro do próprio horário de suas respectivas aulas de Artes, com o consentimento da professora responsável, já que o primeiro ano do Ensino Médio no CAP-UEM tem duas aulas consecutivas dessa disciplina na semana. Esse fato evidencia que ocupar a escola com práticas teatrais, estejam elas localizadas na grade curricular ou não, e dadas as especificidades dessa linguagem, demanda a criação de estratégias efetivas, como veremos em outros exemplos abordados neste trabalho. Na plateia, tivemos desde jovens que estão acostumados/as a assistir a espetáculos teatrais, até aqueles/as que estavam tomando contato com essa linguagem pela primeira vez. No geral, tais jovens acompanharam a encenação com atenção e envolvimento, o que reafirmou nossa percepção inicial de que essa dramaturgia dialogaria intimamente com o cotidiano escolar de alunos/as e seus/suas professores/as. Tal confirmação foi unânime ao final de cada uma das quatro apresentações, ocasião na qual propusemos,

de forma pontual, uma breve conversa com esses/as alunos/as e seus/as professores/suas. Em todas as turmas, sem exceção, os/as alunos/as iniciaram o diálogo proposto dizendo que na escola deles/as havia acontecido algo parecido, mas protagonizado pela professora de Educação Física e a professora de História. Ambas tinham diferentes pontos de vista sobre uma ação que envolvia discentes e tinha sido programada pela professora de História para as comemorações do Dia da Consciência Negra. Essa divergência culminou em processo judicial. Parafraseando a própria dramaturgia de *Conselho de Classe*, tornou-se evidente que esses/as alunos/as

[...] se reconheceram nessa peça de teatro e isso é incrível. Além de desenvolver sensibilidade estética, imaginação, criatividade, desenvolvem o senso crítico, político. Estabelecem relações entre o lido e o vivido. Isso também é aprendizagem (Bilac, 2019, p. 82).

A oficina “Experimentações Teatrais com Adolescentes”, voltada a estudantes de 12 a 15 anos do CAP-UEM, objetivou o desenvolvimento de práticas teatrais focadas no trabalho de expressividade do corpo e da voz, da criatividade, da criação em grupo, das noções de dramaturgia, de personagem, de espaço e de ação; e, por fim, na experimentação de jogos e metodologias de trabalho desenvolvidos no projeto de extensão ETTE-UEM. Os encontros semanais, ao longo de quatro semanas, aconteceram como atividade extracurricular, no auditório do CAP-UEM, para alunos/as previamente inscritos/as. No conselho de classe configurado pela dramaturgia de Jô Bilac, não há a presença de estudantes. Pensamos nessa oficina como possibilidade para que pudéssemos fazer com que os/as estudantes expressassem seus pontos de vista sobre o conflito trazido pela dramaturgia, sobretudo no que tange à tal “revolta do boné”. Assim, além dos itens elencados acima, esse grupo de jovens pôde tomar contato com a dramaturgia de *Conselho de Classe*, de Jô Bilac, imprimindo seu ponto de vista sobre os conflitos presentes no texto e contribuindo para que os/as ministrantes da oficina, responsáveis pela montagem teatral de tal texto, acessassem outras abordagens dos conflitos presentes. Por exemplo, surgiram na oficina improvisos que traziam em cena alunos/as conversando com a gestão da escola no sentido de negociarem o uso do boné nesse ambiente, além da apresentação de alternativas para a performance pretendida pelos/as estudantes retratados/as por Jô Bilac que poderiam ter evitado o acidente ocorrido.

A *Oficina Conselho de Classe* tratou de outro desdobramento da dramaturgia de *Conselho de Classe*, de Jô Bilac, no qual teve-se como interesse explorar as imbricações entre oficina e cena teatral, a partir de inspiração no conceito de *espect-ator*, de Augusto Boal (2012), por meio do qual reconhece-se que todo/a espectador/a é um/a ator/atriz em potencial. Foram realizadas três apresentações dessa ação no intervalo entre blocos de aulas, no pátio do CAP-UEM. A ação se caracterizou, em linhas gerais, pela realização de uma cena da dramaturgia de *Conselho de Classe*, na qual as personagens Célia e Mabel discutem sobre a função docente e as dificuldades da escola contemporânea. Os/as estudantes foram convidados/as para assistir a essa cena. Com os/as estudantes dispostos em roda, as personagens começam o diálogo. Ao longo disso, e mais intensamente ao final, elas convocam os/as estudantes presentes para se posicionarem diante do assunto discutido, momento no qual, pegos/as de surpresa, os/as estudantes assumem diferentes papéis sociais – pais/mães de alunos/as, estudantes da Escola Estadual Dias Gomes etc. Logo após, estabelecido o pacto ficcional, incondicionalmente aceito por todos/todas os/as estudantes que participaram da ação, o registro dos corpos, vozes e ações desses/as jovens se transformaram, dando vazão a discursos que acaloraram as discussões, por exemplo, por questionamentos que relativizavam as atitudes indisciplinadas dos/as alunos/as. Por meio disso, de forma espontânea, ao mesmo tempo em que discutiram sobre temas que dizem respeito aos seus cotidianos, esses/as participantes se apropriaram dos meandros da linguagem teatral de forma autônoma, criativa e a partir do próprio corpo em jogo.

Outra ação realizada foi a performance “A quem cabe o futuro do país?”. Criada e realizada por Charlie Wilson, integrante do projeto e bolsista Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX) – Fundação Araucária/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Universidade Estadual de Maringá, essa performance, interessada no tema das relações entre performances artísticas e o contexto da escola (Sousa; Gomes, 2022), partiu de uma pergunta da professora Célia, personagem da dramaturgia de Jô Bilac: “Você quer que eu salve o Brasil com um toco de giz na mão?”. A performance foi apresentada no pátio do CAP-UEM, também no intervalo entre as aulas dos períodos da manhã e da tarde, ao longo de três dias consecutivos. Em linhas gerais, o roteiro da performance apresentava uma pessoa em

cena que trazia sobre sua camiseta a palavra “Salva(dor)”, que logo em seguida tinha o prefixo riscado por um canetão, resultando o sufixo “dor”, o qual recebia como novo prefixo “educa”, culminando na palavra “educa(dor)”. Após, as pessoas presentes eram convidadas a escrever com giz de lousa branco em cartões pretos respostas à pergunta título da performance. Acompanhava toda a ação um áudio em *looping*, que trazia diferentes vozes entoando: “Você quer que eu salve o Brasil com um toco de giz na mão?”. Entre as respostas dadas pelos/as estudantes, podemos destacar: “Jesus”, “Deus”, “Bolsonaro”, “Ana Castela”, “Neymar”, “o Governo”, “o povo”, “eu, você e todo o Brasil”, “crianças”, “nós”, “os alunos das escolas públicas”, entre outras. Mais importante do que refletirmos sobre as supostas respostas “sérias” e “não sérias” recebidas, é o contexto construído por essa performance artística, por meio da qual os sentidos despertados/as estudantes puderam ser interpelados por uma pergunta de grande importância para os seus contextos de vida. Inclusive, o estranhamento de parte desses/as estudantes diante da ação performática presenciada e da pergunta feita, pode-se configurar, ao mesmo tempo, como ponto de partida e efeito dos deslocamentos de práticas, pontos de vista e percepções corriqueiras desencadeados por essa ação.

Entre ecos e (re)invenções

Os percursos relatados, de certa forma, ressoam as reflexões das quatro artistas-docentes-pesquisadoras apresentadas acima. Imbuídos do pensamento proposto por André (2011), de que os/as professores/as de Artes devem se transformar em agentes culturais dentro do ambiente escolar – proposição que dialoga intimamente com o caráter de ações de extensão universitária, interessadas no intercâmbio de práticas e saberes entre universidade e comunidade –, adentramos os muros da escola inventando estratégias e caminhos que se valessem desse espaço como “[...] lugar em que se pode exercer a democratização do acesso à cultura e à formação estética de todos” (Mendonça, 2009, p. 17). Seja apresentando o espetáculo *Conselho de Classe* ou propondo as demais ações artístico-pedagógicas desdobradas dessa dramaturgia, reafirmamos o “[...] teatro na escola como um espaço diferenciado das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos” (André, 2011, p. 193), experimentando, na mesma medida, “[...] a escola como mediadora destes complexos

processos de recepção e formação de identidades” (Ferreira, 2010, p. 43). Dessa forma, a dramaturgia de *Conselho de Classe* serviu como lente de aumento para podermos, por meio das práticas teatrais, estarmos atentos/as aos “[...] sinais de crise que estão presentes nos lugares mais cotidianos” (André, 2011, p. 211), como a escola, inventando soluções e/ou outras formas de lidar com as relações de poder que se estabelecem nesse último lugar, bem como com suas amarras disciplinares e institucionais, além de suas carências materiais e, não raro, simbólicas. Por meio do corpo em jogo e da exploração da materialidade da linguagem teatral, esses/as estudantes puderam “[...] alcançar de maneira mais profunda o sentido de transcendência, de totalidade, de harmonia, de forma, de composição, que deveria reger a educação e a vida em todos os seus movimentos” (Soares, 2010, p. 163).

Para além dos ecos dessas artistas-docentes-pesquisadoras, o percurso relatado e as especificidades das quatro ações desenvolvidas nos demonstram que as práticas do teatro na escola, seja na grade curricular ou fora dela, quando interessadas na busca de interações e pedagogias possíveis, contribuem para a compreensão e o exercício: 1) da aprendizagem, como efeito das relações estabelecidas entre o assistido/sentido e o vivido no cotidiano; 2) da performance artística, como forma de interpelar a comunidade escolar com perguntas ainda não feitas; 3) das oficinas de teatro, como caminho para, além da apropriação por parte de crianças e jovens dos elementos da linguagem teatral, a expressão de pontos de vista criativos e autorais sobre o mundo; e, por fim, 4) do percurso da “Oficina”, como acontecimento cênico/performativo por meio do qual performances artísticas e sociais se mesclam em razão do corpo em jogo e da reflexão em ato das contradições que nos assolam.

Retomando a pergunta inicial deste texto, as práticas teatrais aqui relatadas, ao se configurarem como inventoras de interações e pedagogias possíveis, caracterizam-se, igualmente, como possibilidades, vale frisar, não prescritivas, mas quiçá inspiradoras, de adentrarmos os muros da escola com ações artístico-pedagógicas interessadas em contribuir tanto para a formação individual e cidadã dos/as alunos/as quanto para a formação profissional continuada de educadores/as.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. **Teatro Pós-Dramático na escola**: inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FERREIRA, Tais. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

MENDONÇA, Celida Salume. **Fome de que? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador**. 2009. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUSA, Charlie Wilson Oliveira de; GOMES, Sidmar Silveira. Entre a Pedagogia Performativa e a Pedagogia da Performance: discussões do ato de afetar no âmbito da pedagogia do teatro. **Rebento**, São Paulo, n. 15, p. 214-234, 2022.

PARTE III:

DIVERSIDADE CULTURAL E PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

- **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A ARTE COMO MEIO DE FORTALECIMENTO DA CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS**
IAMBUÉWA IANÉ KITIWARA: IANÉ PU UMUNHAWÁ, PITERUPI IANDÉ KIRIMBAWA PANHÉ IANDÉ MAKÚ ETÁ
- **O PROFESSOR BRINCANTE E A CULTURA POPULAR NA CAPITAL. PRÁTICAS DE UM PROFESSOR BRINCANTE NA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO**
- **LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA EM CENA. UM ESTUDO PARA AULAS DE ARTES CÊNICAS ANTIRACISTAS**
- **AFRICANIDADES EM ABERTURA: PROPOSTAS PRETAGÓGICAS EM DANÇA PARA O CEI JARDIM RODOLFO PIRANI**
- **ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA: A UTILIZAÇÃO DA ESTÉTICA DO OPRIMIDO NAS AULAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**
- **LÉSBICA CAMINHONEIRA E PROFESSORA: O CORPO E AS NARRATIVAS QUE CONSTRUÍMOS**
- **RADICALIZAR A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE CENA E AULA EM DIFERENTES CONTEXTOS**
- **O JOGO-CONTAÇÃO NO TERRITÓRIO CÊNICO-PEDAGÓGICO: CONTOS SOBRE MIGRAÇÕES DA COMUNIDADE DO CESARÃO/ RJ**

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A ARTE COMO MEIO DE FORTALECIMENTO DA CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

IAUMBUÉWA IANÉ KITIWARA: IANÉ PU UMUNHAWÁ,
PITERUPI IANDÉ KIRIMBAWA PANHÉ IANDÉ MAKÚ ETÁ¹

Ana Claudia Martins Tomas Baré²

Luiz Davi Vieira Gonçalves³

Este ensaio em formato de capítulo de livro tem o objetivo de refletir a arte-educação como meio de fortalecimento da cultura indígena. Para esta reflexão, o pleito dar-se-á com base na experiência da indígena Claudia Baré trabalhando na escola indígena do bairro Parque das Tribos da cidade de Manaus e do não-indígena Luiz Davi Vieira trabalhando com a formação de professores indígenas na aldeia Maturacá do Povo Yanomami, no Estado do Amazonas. Neste sentido, a arte se coloca como possibilidade de valorização da cultura dos povos indígenas e não em vias de sobreposição de conhecimento, como historicamente foi realizado em busca de formatos e estéticas eutocentristas. Enquanto base analítica, são utilizados autores indígenas como Sandra Benites Guarani e Alva Rosa Tukano, ambas especialistas em educação escolar indígena. Vale salientar, em nota de resumo, que a escrita deste texto leva em consideração o afeto dos autores pela causa indígena e incorpora outras formas de conhecimento, como imagens e narrativas ancestrais, como referência.

A arte-educação como meio de fortalecimento dos povos indígenas ainda é tema pouco discutido no campo das Artes Cênicas no Brasil. Todavia, no evento “*Em Defesa*

1 Os títulos do texto serão traduzidos para a língua falada pela indígena autora do artigo Claudia Baré – língua Nheengatu.

2 Professora Indígena fundadora do Espaço Cultural Indígena Uka Ũmbuesara Wakenai Anumarehit, artesã, uma das lideranças indígenas fundadoras do Parque das Tribos – AM, graduada em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade – Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mestranda em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

3 Professor Adjunto do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da UEA. Coordenador do Instituto de Pesquisa Tabihuni e Pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural (INCT IBP).

da Escola: desafios das Artes Cênicas na Educação”, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Pedagogias das Artes Cênicas (GPPAC) da Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo, esse assunto foi tema na programação, possibilitando um debate rico e caloroso, do qual este texto é fruto, escrito pelas mãos dos participantes da mesa intitulada “As Artes Cênicas na Escola: diferentes contextos”, a qual teve como foco a reflexão sobre a Educação Escolar Indígena. E, nesse sentido, a presença dos povos indígenas no contexto escolar foi apresentada em duas perspectivas: a primeira pela indígena Ana Cláudia Martins Tomas, do grupo étnico Baré, que relatou sua experiência como professora indígena utilizando a arte como meio de fortalecer a cultura indígena presente no Espaço Cultural *Uka Ũmbuesara Wakenai Anumarehit*, situado no Parque das Tribos, bairro da cidade de Manaus; a segunda foi realizada pelo professor artista-antropólogo Luiz Davi Vieira Gonçalves, relatando sua experiência com a educação escolar indígena na Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, situada na aldeia Maturacá do povo Yanomami. Portanto, o presente texto aborda duas perspectivas da arte-educação em contexto indígena tendo como objetivo compartilhar com o leitor as experiências de ensino em contextos amazônicos.

Artes e cultura indígena, ensino-aprendizagem da Educação Escolar Indígena, no Espaço Cultural Uka Mbuesara Wakenai Anumarehit – Parque das Tribos **Iané kitiwara, mbuewá iandearã, kwá tendawa uka Mbuesara Wakenai Anumarehit – Parque das Tribos**

A Educação é conhecida como prática do indivíduo humano e compreendida como ato social, sempre desafiadora para quem ousa ser professor. Mas para nós, professores indígenas, é algo que vai além de um desafio, pois não é algo que encontramos pronto, precisamos ter atitude, iniciativa e a missão de dar continuidade aos nossos costumes, à nossa cultura, à nossa vivência. Nesse contexto incluímos a Educação Escolar Indígena, que é a própria Educação Indígena, ou seja, algo que aprendemos no nosso dia a dia, no cotidiano; e a partir disso desenvolvemos a iniciativa que aconteceu no Parque das Tribos, especificamente no Espaço Cultural Indígena Uka Ũmbuesara Wakenai Anumarehit. A Educação Escolar Indígena ganha realidade transformada em planos de aulas, de forma pedagógica para ser proposta nos locais de ensino-aprendizagem

das crianças e jovens indígenas, e de forma objetiva, envolvendo toda a comunidade. Nesse sentido, posso afirmar que fazemos a nossa própria trajetória, sempre com o intuito de avançar e fortalecer a cultura indígena. Diante dessas realidades, podemos propor uma variedade de formas e estratégias para envolver as crianças e os jovens indígenas. Usamos a própria cultura como ferramenta de ensino e aprendizagem, para tanto valendo-nos das danças e rituais indígenas, do artesanato, da alimentação, dos conhecimentos sobre plantas medicinais, também do conhecimento sobre animais medicinais. Todo esse trabalho exige muita dedicação e conhecimento sobre a cultura e a vivência indígena.

No final de 2013 havia reuniões das lideranças indígenas na residência da Dona Raimunda, a mãe da atual Casike do Parque das Tribos, Lutana Kokama, uma das lideranças indígenas fundadoras do local. As reuniões ocorriam justamente para formalizar as documentações a serem protocoladas nas instituições públicas, informando que futuramente haveria um assentamento indígena naquele lugar. No dia 18 de abril de 2014, foram assentados os primeiros moradores nessa região, que ficou conhecida como Areal por ter características arenosas. E assim se sucedeu. Ainda nesse ano, se iniciaram manifestações culturais com os indígenas que já estavam no local com o professor José Tikuna, que iniciou ensaios de danças indígenas com as crianças e os jovens.

Nesse mesmo ano foi emitida a reintegração de posse, mas permanecemos no local com muita força e vontade de vencer, pois a nossa luta por moradia digna era contra os grileiros e latifundiários, já que a área em que estávamos era considerada terra devoluta, e pertencia à União. Assim, por direito, nós indígenas poderíamos permanecer nela. Estava à frente dessa luta o Casike Messias Kokama, que infelizmente faleceu na época da pandemia, vítima da covid-19 em 2021, período que a cidade de Manaus foi tomada pela pandemia que assolava o mundo.

Em 2015, como pedagoga recém-graduada, com experiência na prática e na própria teoria acadêmica, vi a necessidade de reforçar a educação das crianças indígenas. Tive a iniciativa de trabalhar a educação escolar indígena agregando as crianças de forma mais acolhedora e transformando a prática cotidiana de convívio diário com planos de aula e práticas pedagógicas.

Dentro dessa metodologia iniciamos as atividades com os jovens, trabalhando o teatro com a pouca experiência que tinha, de todo modo não faltando, nesse momento, incentivo e força de vontade para concretizarmos a prática. A motivação dos jovens indígenas com certeza era nosso maior estímulo, a energia e a vontade para prosseguir com as atividades diárias.

Sempre trabalhamos a partir dos cinco pilares da Educação Escolar Indígena, que deve ser: intercultural (variedade cultural); bilíngue ou multilíngue (várias línguas); diferenciada (trata-se de uma cultura diferente); específica (única) e comunitária (construída de forma conjunta).

Tudo o que propusemos até aqui condiz com a posição de Aranha sobre cultura e sociedade: “Até a emoção, que é uma manifestação espontânea, se sujeita a regras que dirigem de certa forma a sua expressão”, (Aranha, 1996, p. 17). O mundo cultural e social é concebido como sistema de significados já estabelecidos por outros, ou seja, ao nascer, o indivíduo encontra um mundo de valores em que as relações sociais se acham convenientemente estabelecidas. O autor considera que a condição humana não é resultante de instinto, mas de assimilação de modelos culturais e sociais pré-definidos. Esse referencial aponta para o que fazemos na prática de educação escolar indígena, envolvendo de forma direta toda a comunidade indígena.

Figura 1 – Apresentação de Makiritari, professora Indígena Claudia Baré e alunos Indígenas do Espaço Cultural Indígena Uka Ũmbuesara Wakenai Anumarehit, das etnias Apurinã, Baré, Tikuna, Kokama, Tuyuka e Karapãno, residentes no Parque das Tribos



Foto: Alberto Cesar (2016).

Em 2015, quando tem início o trabalho de Educação Escolar Indígena no Parque das Tribos, além de trabalhar as línguas indígenas de forma geral dentro do espaço cultural indígena, demos prioridade às artes. Como forma de demonstração cultural das histórias e contos indígenas, a Figura 1 destaca a apresentação Makiritari, na qual buscamos organizar e ordenar as cenas a partir de falas das memórias vivas ou anciãs, que contavam histórias. Na foto é possível visualizar nosso primeiro espaço de trabalho com os alunos indígenas, atrás da lona azul onde demos vida às histórias indígenas, com respeito e a devida valorização da nossa cultura.

Para esse trabalho, em que fortalecemos nossa tradição cultural, a escrita das cenas foi feita por mim, assim como confecção do figurino, que contou com auxílio dos alunos e algumas mães. Como parte da metodologia de ensino diário da Educação Escolar Indígena, praticamos uma série de danças com as crianças e adolescentes, como retratado na Figura 2. Em 2016, fomos convidados para falar com os jovens em Novo Airão sobre a importância da nossa identidade indígena em contexto urbano, ocasião na qual os alunos indígenas também fizeram a apresentação de nossa encenação seguida pelas danças indígenas e contemporâneas.

Figura 2 – Crianças e adolescentes indígenas das etnias Apurinã, Baré, Miranha, Kokama, Tikuna e Karapãno



Fonte: Arquivo pessoal de Claudia Baré.

Figura 3 – Alunos indígenas da etnia: Apurinã, Baré, Kokama, Tuyuka e Tikuna



Fonte: Arquivo pessoal de Claudia Baré.

Em 2017, aconteceu a primeira feira de empreendedorismo e, com a intenção de mostrar a cultura dos indígenas, foram organizadas apresentações culturais, venda e exposição de artesanatos, e algumas comidas tradicionais. Destaco na iniciativa da feira a iniciativa de mostrar os trabalhos de dança e cena que as crianças haviam ensaiado nas aulas de educação escolar indígena. A feira foi chamada Makú etá muraki, que na língua indígena Nheengatu quer dizer “trabalho feito pelos indígenas”. O convite para a feira foi feito via redes sociais, de forma que ganhamos visibilidade e pessoas vieram visitar.

Figura 4 – As barracas prontas para exposição e venda de artesanatos e comidas indígenas, com indígenas da etnia Piratapuia e Baré (2017)



Fonte: Arquivo pessoal de Claudia Baré.

Figura 5 – Grupo de dança das mulheres indígenas Kaxiri na Kuia, fundado por Alcineia Piratapuia, Vicelônia Piratapuia, Claudia Baré e Marinalva Baré, realizada em Purãnga Tribais na época da pandemia. Na foto, indígenas da etnia Apurinã, Baré, Pratapuaia, Mura e Witoto.



Fonte: Arquivo pessoal de Claudia Baré (2020).

Todas as manifestações citadas fazem parte de um trabalho voltado para a Educação, não exatamente a educação tradicional dos kariwá etá (brancos), mas a educação específica, um dos pilares da Educação Escolar Indígena. Para nós é muito importante estarmos fortalecidos e fortalecer os nossos jovens na cultura indígena, não podemos permitir que eles deixem de lado sua cultura e arte originária para viver outra. Devemos viver a nossa cultura e acompanhar as outras, pois dessa forma nossos jovens aprendem, respeitam e, conseqüentemente, valorizam sua cultura originária. Por isso não podemos deixar de trabalhar a arte com os jovens, as crianças e toda a comunidade.

A verdadeira educação sabe ouvir e aproveitar as ideias dos jovens e não somente ordena e impõe a eles, porque ninguém gosta de ser somente mandado, as pessoas também gostam de ser ouvidas e que suas falas sejam úteis de alguma forma.

Na verdade, essa foi umas das coisas que me fizeram tomar iniciativa, muitas vezes a minha opinião não era aproveitada e, depois de levar muitos “nãos”, com o

incentivo de outras mulheres e das próprias lideranças indígenas que estavam no início do Parque das Tribos em 2014-2015, me senti muito fortalecida e apta para iniciar o trabalho. Com muita força de vontade fui ganhando força, sendo muito incentivada pelos jovens, que nutriram em mim a vontade de fazer, de aprender, de realizar. E, no fim, concretizar essa plano é muito prazeroso, sobretudo com esse retorno.

Atualmente, quando vejo alguns deles assumindo um papel na sociedade, me sinto tão representada e feliz, porque sei que fiz parte dessa conquista. É muito bom vê-los empenhados, conseguindo realizar o que fazem e estando dentro da sociedade ocidental sem perder sua identidade originária, sem perder sua identidade indígena. Ao contrário, tendo orgulho de mostrar quem realmente são: indígenas.

Educação Escolar Indígena: um olhar para o povo Yanomami de Maturacá **Ũmbuesar irum kwá makú etá: umãã iepé mira etá umuatiri kwá Yanomami** **aentá Maturacá irum**

Os Yanomami contam com aproximadamente 31.000 indígenas em sua terra, que se estende pelos Estados de Roraima e do Amazonas e, também, parte da Venezuela. No Brasil, há 22.257 habitantes distribuídos em 305 grupos, sendo 13.771 no Estado de Roraima e 8.486 no Estado do Amazonas. Neste Estado, estão distribuídos nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos (Gonçalves, 2021).

O território Yanomami corresponde ao total, entre Brasil e Venezuela, de 192.000 km² situados em região conhecida como interflúvio Orinoco – Amazonas, afluentes da margem direita do rio Branco e esquerda do Rio Negro. Demarcado em 1991, sua homologação se deu a partir de Decreto Presidencial de 25 de maio de 1992. Segundo Bruce Albert e Davi Kopenawa (2015), o centro histórico do território é a Serra Parima, que culmina em 1.700 metros de altitude e define a fronteira entre o Brasil e a Venezuela. No entanto, com o passar dos anos e o aumento demográfico, alguns grupos saíram da Serra Parima e se locomoveram para vários locais em busca de alimento e ferramentas de metal, mediante troca ou ataques a grupos vizinhos.

O *xapono* (aldeia) Maturacá é uma das regiões da Terra Indígena Yanomami e fica situada à margem esquerda do Rio Negro, banhada pelos rios Maturacá e Ariabu que,

com suas águas escuras após alguns quilômetros, misturam-se com as águas claras do Rio Cauaburis, chamado, na língua Yanomami, de *Pareto*, que significa “muito mosquito”, uma referência à quantidade de inseto encontrado ali. O Cauaburis nasce nas montanhas da fronteira do Brasil com a Venezuela, região conhecida popularmente como “Cabeça do Cachorro”, e quase toda sua extensão está dentro do território Yanomami. Assim, a cartografia da região de Maturacá é composta por cinco *xaponopë* (aldeias) à beira dos rios Maturacá e Ariabú, são eles: Ariabú, Maturacá, União, Maria Auxiliadora e Santa Maria. Além desses, há mais quatro *xaponopë*: Maiá, Inanbú, Aiarí e Nazaré, distribuídos às margens do Rio Cauaburis e seus afluentes.

Na região do *xapono* Maturacá, há duas escolas municipais atendendo a educação infantil e uma escola estadual voltada para a formação básica até o ensino médio tecnológico. As Escolas Municipais *Horoma* e *Omawë* são mantidas pela prefeitura de São Gabriel da Cachoeira (AM) e contam com toda a organização feita pelos professores Yanomami; por outro lado, a Escola Estadual Imaculada Conceição é coordenada pelos padres salesianos residentes no local e os professores são indígenas Yanomami, sendo que a verba encaminhada pela Secretaria de Educação (SEDUC) do Estado do Amazonas é organizada pela direção salesiana. Nesta escola, há acesso à internet para o sistema de formação em nível médio profissional por meio do IPTV⁴. Além do sinal de internet, foram disponibilizados pelo Governo do Estado computadores e televisões, ofertando à região acesso a comunicação e transmissão das aulas que acontecem na cidade de Manaus para todos os locais que contam com o sistema. O equipamento do IPTV é gerido pelos professores da escola estadual e tutelado pela Missão Salesiana via direção religiosa, voluntários e visitantes. Para colocar os equipamentos em funcionamento, é necessário que o gerador seja ligado no início da noite para receber os alunos do período noturno. É comum, após o gerador ser ligado, ficarem vários jovens em volta da Escola e da Missão com seus smartphones para acessar mídias eletrônicas.

Com o objetivo de ajudar os professores das escolas de Maturacá, a Associação Yanomami do Rio Cauaburis e Adjacentes (AYRCA), junto com os gestores das escolas e parceiros, realizou em 2016 a semana pedagógica, acolhendo realidades e desafios dos

4 IPTV é um software que fornece o serviço de transmissão via satélite para diversas regiões do Estado do Amazonas através da parceria entre SEDUC-AM e a empresa norte americana Hughes Network Systems.

professores em sala de aula e, neste evento, a arte-educação foi colocada como força motriz para a valorização da cultura Yanomami da região de Maturacá.

As atividades foram desenvolvidas com o objetivo de elaborar planos de aula, nos quais foram pensados os conteúdos de cada componente curricular presente nas escolas, a cultura Yanomami inserida como tema central e temas tradicionais, como cantos de rituais, danças ancestrais e narrativas ancestrais dos pajés, presentes na organização pedagógica. Nesta proposta organizacional, a comunidade se faz presente como elemento de conhecimento em diálogo com os conteúdos disponibilizados como referência a ser seguida pelos professores. Assim, os *hekurapë* (pajés), as *patawomapë* (curandeiras), as *mokoximapë* (fazedoras de riso) e tantos outros agentes da aldeia compuseram o currículo anual das escolas de Maturacá.

A arte-educação na elaboração dos currículos se encontra nos conhecimentos ancestrais inerentes às aldeias, transmitidos por seus agentes ancestrais, como: cantos, danças e performances rituais. O currículo, os planos de ensino e os planos de aula foram tecidos em diálogo simétrico entre o conhecimento tradicional Yanomami e os conteúdos curriculares apresentados pelos livros e com a gestão da SEDUC-AM, proporcionando um olhar que valoriza a cultura tradicional da região de Maturacá, sem deixar de lado os conteúdos pragmáticos do currículo comum indicado pelas secretarias de educação.

Figura 6 – Aula com professores Yanomami em Maturacá



Fonte: acervo dos autores.

Considerações em processo

Upurungitawá sesewara

Pensar a arte-educação em território indígena é um grande desafio nos tempos atuais, pois de um lado existe o sistema simbólico da cultura indígena com suas práticas, realidades e desafios e, de outro lado, as possibilidades do fazer artístico eurocentrado. Nessa dialética entre cultura tradicional e cultura artística eurocentrada, este artigo relatou duas experiências nas quais o diálogo entre as áreas de conhecimento foi o melhor caminho, com um ajudando o outro. No primeiro exemplo aqui apresentado, demonstrou-se que a arte, na forma desenvolvida pela professora Claudia Baré no bairro Parque das Tribos, em Manaus, pode fomentar a cultura indígena a ponto de jovens se reconhecerem como indígenas pertencentes culturalmente ao contexto urbano de uma cidade e, no segundo exemplo, demonstrou-se brevemente que o currículo pode ser pensado de forma simétrica entre cultura tradicional indígena e conteúdo curricular da educação básica. Portanto, finalizamos este texto sinalizando que o exercício de pensar na arte em contexto indígena, seja ele curricular ou extracurricular, é desafiador e requer sensibilidade para planejamentos simétricos coadunando diferentes conhecimentos, realidades e culturas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ALBERT, Bruce. KOPENAWA, Davi. **A Queda do Céu** – Palavras de um Xamã Yanomami. Ed. Companhia das Letras. 2015.
- GONÇALVES, Luiz Davi Vieira. **Do Sopro ao Afeto**: corpos kôkâmou na experiência xamânica. São Paulo: Hucitec, 2021.

O PROFESSOR BRINCANTE E A CULTURA POPULAR NA *CAPITÁ*: PRÁTICAS DE UM PROFESSOR BRINCANTE NA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Marcelo Benigno¹

Quando eu era pequeno ouvia meus pais e mais velhos falarem que o ato de brincar estava relacionado à desordem, à vagabundagem, ao ócio. Lembro muito bem da história *A Cigarra e a Formiga*, fábula clássica de Esopo, recontada por Jean de La Fontaine, que narrava a história dessas duas personagens. Enquanto a formiga trabalhava diariamente, a cigarra faceira só cantava, dançava e brincava. Quando chegou o inverno... todos sabem o que aconteceu.

Lembro-me agora de minha professora primária, d. Maria Adélia, numa escola pequena, Escola Municipal Álvares de Azevedo, na zona rural de Vitória da Conquista, na Bahia, numa casinha de telhas e caibros à mostra, típica de contos populares, com um quintal cheio de frutinhas de *gaibirabas* e *cambuíns* e um terreiro frontal de areia onde frequentemente jogávamos baleado. D. Maria, sendo a única professora numa sala multisseriada, conseguia imprimir uma qualidade especial às aulas e nos dava liberdade para exercitar nossas habilidades e criatividade, através de brincadeiras, jogos, apresentações. As atividades lúdicas e artísticas sempre me chamavam mais a atenção. Gostava de desenhar, ler em voz alta, cantar e escrever, e, apesar da minha indisfarçável timidez, sempre era convidado e incentivado a declamar poemas e jograis nas conhecidas festinhas escolares, geralmente ligadas a datas comemorativas ou a algum encerramento de atividades letivas.

Cresci na labuta de entender como a arte, as brincadeiras e a festa poderiam estar mais presentes na vida e cotidiano das pessoas, sobretudo, no cotidiano escolar, transformando o ensino e aprendizagem em palco diário de personagens, histórias e fantasias, com muitas piculas e brincadeiras, risos e alegria. Por que a escola tem que ser

¹ É idealizador do MOVAI – Movimento de Valorização do Artista do Interior e Mestre em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (Prof-Artes/UFU), sob orientação do Prof. Dr. Narciso Telles.

tão triste e sisuda? Para ser professor, é preciso ser bravo e mandão? Por que não pode ser um encontro alegre, festivo e feliz?!

A sensação de uma escola triste, como prisão, adestradora, conteudista, que aprisiona e controla, ainda existe, e o pior, existe na postura de diretores e coordenadores pedagógicos e professores, inclusive do componente curricular Arte.

O sentimento de aprisionamento e autocoerção imposto por diversos setores e instituições sociais, a sensação de punição iminente e o medo constituído e internalizado ao longo da história da sociedade, tão presentes na instituição escolar, nos fazem repensar questões sobre a dificuldade em se estabelecer relações mais humanas na escola básica e como esse processo educacional humanizante pode interferir positivamente diante da violência e da evasão escolar. (Ferreira; Wu, 2017, p. 91).

Afinal, o que é um Professor Brincante?!

O Professor Brincante é aquele professor que se inspira e utiliza na sua práxis das brincadeiras, das artes e da cultura popular para estimular a aprendizagem e experiências do educando em sala de aula. O termo *brincante* aparece em várias pesquisas acadêmicas relacionado aos participantes de várias manifestações da cultura popular. O termo *corpo brincante* aparece no trabalho do pesquisador, ator e dançarino Kleber Lourenço na sua dissertação intitulada *Da dança armorial ao corpo motriz: em busca do corpo brincante*. Kleber nos diz a respeito do conceito de corpo brincante:

O conceito de corpo cênico na prática do grupo parece estar vinculado diretamente a elementos das matrizes populares pesquisadas. Partindo disso, pensei o **conceito de corpo brincante** para caracterizar a busca do grupo. O conceito visa aproximar os objetivos do grupo ao da figura do brincante popular e suas características de atuação. (Silva, 2015, p. 28, grifo meu).

A respeito de como o brincante não separa as linguagens artísticas e populares, juntando-as e aprendendo a desempenhar várias funções:

As palavras da pesquisadora Joana Abreu ajudam a exemplificar aspectos dessas características:

Nas brincadeiras populares, é muito comum que o brincante aprenda a desempenhar diversas funções. Assim, vai se formando não um brincante especializado, mas completo, no que tange a dominar todas as habilidades necessárias ao conjunto da brincadeira (cantar, dançar, tocar, atuar, etc.) (Abreu, 2010, p. 54).

E o brincar, o jogar são mais sérios do que se imagina! Brincar é relacionar! Continua o pesquisador Kleber Rodrigo Lourenço Silva:

Brincar, na ideia de corpo brincante, estaria ligado ao relacionar-se. Jogar com os elementos estruturantes da cena no momento da atuação, relacionando-se com eles em ato, construindo corporeidades e tendo o domínio desse estado de criação. Mas como ler essas corporeidades do corpo brincante? Através das matrizes populares vivenciadas e transformadas em códigos de cena, símbolos? Imagino que podemos ir além dessa maneira de apresentação. O que estaria em foco nesse ato criativo seria o estado produzido por tal relação corporal em jogo. Relação que acontece entre os elementos da cena que são articulados no interior de uma dinâmica motriz, não importando mais, revelar a matriz geradora desse estado que, muitas vezes quando apresentada, fica aprisionada na forma e simbologia dessas matrizes populares que foram pesquisadas. (Silva, 2015, p. 28).

O pesquisador Rogaciano Rodrigues diz a respeito do brincante estar ligado as brincadeiras e ao brincar popular:

Com base nos estudos de Sílvia Romero e Mário de Andrade, identifico que o uso da palavra brincadeira pode ser uma variação do termo brinquedo. Essas referências colaboram para a compreensão e o uso da palavra brincadeira para fazer alusão e identificar as manifestações e representações lúdico-simbólicas advindas das tradições culturais populares, bem como, **o termo brincante** para fazer referência e identificar os participantes das brincadeiras. No entanto, é de considerar que o próprio emprego das palavras brincadeiras e brincantes, como termos referenciais utilizados por pesquisadores e estudiosos em suas investigações, podem ter gerado sua difusão e inserção no dia a dia das comunidades; e no decorrer do processo histórico-cultural e social foram sendo absorvidas, assimiladas e aplicadas como denominação e forma de identificar algumas manifestações culturais e seus participantes. (Rodrigues, 2021, p. 99, grifo meu).

O termo *ator brincante* também é comumente visto em trabalhos e pesquisas acadêmicas, como na dissertação *Catirina, o boi e sua vizinhança: elementos da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator*, da pesquisadora Joana Abreu Pereira de Oliveira, pesquisa que se transformou num lindo livro em 2012. Joana Abreu cita o ator, autor, diretor, crítico e estudioso das culturas tradicionais Oswald Barroso. Para o multiartista, o fazer do ator brincante define-se da seguinte forma:

Mais do que apresentar ou que representar, o termo brincar parece mais adequado para designar o fazer do ator brincante. Na brincadeira, rigorosamente, não se apresenta, não se representa, simplesmente se brinca. Brinca-se no sentido de que os brincantes apenas se divertem, junto com o público, que também faz parte da brincadeira. E aqui se usa o termo brincar, na acepção mesma de brincadeira infantil. Mas de uma brincadeira infantil coletiva (como são mesmo a maioria das brincadeiras infantis), na qual os brincantes, a partir de um acordo sobre uma estrutura, vivem uma outra vida, uma vida de faz de conta, improvisando livremente (Barroso, 2004, p. 84-85); (Oliveira, 2006, p. 46).

E a turismóloga, pesquisadora e brincante, Isaura Lila Lima Ribeiro, sabiamente extrapola a percepção desse corpo brincante percebendo, finalmente, sua função política:

Encanto-me com o estudo do corpo brincante ao perceber o quanto a brincadeira atravessa a vida e a vida atravessa a brincadeira. Esses corpos parecem ser cheios de simplicidade, porém ao meu ver são, na verdade, corpos complexos, corpos de protesto. O corpo brincante é um corpo político, atento, um corpo que na maioria das vezes, através da brincadeira, mostra o que a sociedade esconde. (Ribeiro, 2021, p. 70).

Oswald Barroso ainda fala em um teatro brincante.

Teatro brincante, ator brincante, corpo brincante. Nas minhas pesquisas em dissertações e teses não encontrei o termo *Professor Brincante*.

Assim como o pesquisador e artista Kleber Lourenço, que pensou num conceito de corpo brincante, penso, vivo, prego e espalho o conceito de um *Professor Brincante*! Peço licença para então usar esse termo, pois ele já faz parte de minha práxis/vida há algum tempo.

O Professor Brincante é, então, o professor brincador! O professor que brinca! Brincador com a arte e com as manifestações da cultura popular brasileira na escola!

Uma das vantagens do contato com as manifestações brasileiras é a proximidade com mestres e comunidades que realizam brincadeiras dessa natureza. Certamente, a qualidade de aprendizado dos elementos da tradição, por sua própria natureza, está intrinsecamente ligada à vivência daquela tradição. A possibilidade de viver a experiência e criar em vivência é um dos vínculos mais contundentes entre a tradição e o teatro. Se é possível aprender o calor do jogo, da presença viva, talvez não seja interessante limitar esse aprendizado à cultura letrada ou ao contato com registros audiovisuais, que deixam espaço mais restrito a tal experiência e que são a maneira mais viável, em nosso país, de entrar em contato com as tradições de povos de países mais distantes. Está claro que o próprio fazer teatral oferece, em alguma medida, tal experiência, mas os saberes são construídos de forma mais consistente quando podemos aplicar um mesmo tipo de hipótese a situações distintas. Soma-se a isso, o fato da busca de nossa própria tradição estar ligada a nossa trajetória cultural, de um modo ou de outro, e reconhecê-la pode ser um processo de construção de nossa autonomia criadora, e de nossa consciência de nós mesmos e da alteridade. (Oliveira, 2006, p. 44).

Esse professor pode gostar de música ou ser um músico de formação, então ele agregará sua aptidão à sua prática brincante. O professor pode ser um poeta, um escritor, ele brincará com as poesias e palavras em suas aulas. Ele pode ser um professor personagem. Um contador de histórias, um cantador de cirandas. Ele pode ser o que ele quiser! A partir da experiência viva de cada professor ele poderá trazer para as suas aulas o que mais ele gosta, domina e o agrada no seu repertório. A prática do *Teacher in role*, por exemplo, do drama na educação, também pode ser uma prática do Professor Brincante.

Já que se evocou o teatro, a cultura popular, o jogo e as brincadeiras, vamos falar de como eles geraram mapas para esse Professor Brincante em arte e educação na escola pública na capital de São Paulo.

O Professor Brincante na “capitá” e o Currículo da Cidade de São Paulo. Será que vai rolar?!

Sou professor de Artes na rede municipal de São Paulo. Em São Paulo o professor de Artes é chamado de Professor Especialista e dá aula, no ensino Fundamental em todas as séries, do primeiro ao nono ano. A cidade tem um currículo próprio, chamado de Currículo da Cidade de São Paulo.

O Currículo da Cidade de São Paulo foi criado a muitas mãos a partir dos conhecimentos produzidos e das práticas realizadas pelas professoras e professores da Rede Municipal de Educação ao longo dos últimos anos. O movimento de atualização do currículo envolveu mais de 43 mil estudantes e 16 mil professores ao longo de 2017, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se faziam nacionalmente, de forma a ser a primeira cidade a lançar o documento em sua versão já alinhada às diretrizes nacionais. (São Paulo, 2017).

O Currículo da Cidade de São Paulo permite bastante abertura para o trabalho com a disciplina Artes e a Cultura Popular, o que daria uma outra pesquisa só sobre isso, o que de certa forma favoreceu a minha abordagem como Professor Brincante na unidade em que estou lotado ultimamente.

Quais são os caminhos mais significativos para acionar o Currículo de Arte em nossas escolas? As possibilidades são inúmeras. Elas dependem sobretudo da interação de muitos fatores distintos e conectados, como os repertórios estéticos dos professores e estudantes, as características sociais e econômicas da comunidade, as considerações artístico-culturais apontadas no Projeto Político-Pedagógico da escola e as vivências e saberes específicos de cada professor. Nossas aulas são temperadas com diferentes sabores: tem seu percurso de vida, a inspiração nos locais que nós frequentamos, em cursos dos quais participamos, projetos que foram desenvolvidos e foram se constituindo a partir dos modos singulares de ser de cada um de nós. Há professores que enfatizam os processos de criação em suas aulas; outros se debruçam com maior ênfase sobre os aspectos conceituais da arte; há também os que estão engajados na leitura crítica da realidade por meio de seus signos visuais, gestuais e sonoros. (São Paulo, 2019).

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define

as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escola. (São Paulo, 2019). O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular. (São Paulo, 2019, p. 13).

Algumas das práticas em questão, que estão nessa cartografia, fazem parte de atividades, aulas, projetos, trocas, aparições e experiências desse Professor Brincante na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Jardim Damasceno I, na qual estou lotado em São Paulo.

Imagem 1 – EMEF Jardim Damasceno I



Na foto se vê a imagem da Emef Jardim Damasceno I, localizada no bairro da Brasilândia, São Paulo.

Fonte: Acervo pessoal.

A EMEF Jardim Damasceno I existe há pouco mais de 10 anos. Foi inaugurada em 2008, de acordo com o Decreto nº 49.034. Está localizada no distrito da Brasilândia, Zona Norte de São Paulo. O território era uma antiga fazenda de cana-de-açúcar e alambique, que em 1947 foi loteada e vendida com o nome de Brasilândia. Os primeiros moradores vieram de moradias populares e cortiços existentes no centro, demolidos para dar lugar às grandes avenidas durante a gestão do prefeito Prestes Maia. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) realizado em 2010 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) aponta o Distrito da Brasilândia com o 13º pior IDH de São Paulo (0,769), marcado pelas vulnerabilidades sociais a que está submetida a população das regiões periféricas da cidade, como falta de acesso à água, saneamento básico e menor acesso à saúde, à educação e ao emprego formal.

Nunca na história desse colégio houve um professor de Artes com formação em Artes Cênicas, o que limitava o ensino de Artes na escola, apagando essa experiência com o teatro. Comecei a trabalhar com teatro na escola oportunizando esse encontro para as crianças e para os jovens estudantes, inclusive aos alunos do último ciclo do Ensino Fundamental, que estão prestes a desenvolver o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA)².

Pensando nesse encontro teatral com os alunos, fiz uma Proposta Brincante e Educativa para a disciplina Artes com Jogos Teatrais e Drama na Educação, regada a muita brincadeira teatral, para os educandos dos terceiros anos do Ensino Fundamental, em 2021.

Algumas intervenções do professor brincante na EMEF Jardim Damasceno I, na Brasilândia, São Paulo

No terceiro bimestre de todo ano na EMEF Jardim Damasceno I há uma Mostra Cultural fazendo parte do Projeto “Dia da Família na Escola”, dentro do calendário da

2 O TCA é um trabalho realizado em grupo, pelos estudantes do Ciclo Autoral, com a tutoria dos educadores, no qual precisam realizar uma intervenção social e uma apresentação pública, na qual o teatro é muito utilizado. O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores, de tal modo que possam compreender melhor a realidade na qual estão inseridos. O TCA permite o reconhecimento de diferenças e a participação efetiva na tomada de decisões e propostas, visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Nessa Mostra Cultural há exposições dos trabalhos dos alunos e apresentações artísticas de trabalhos desenvolvidos por eles. A Mostra da nossa escola chama-se: “*Revelando Jardim Damasceno*”.

Já estava trabalhando com o teatro naquele bimestre com as turmas que assumia e resolvi abrir os processos e mostrá-lo nessa Mostra Cultural.

No 3º Ano A escolhemos trabalhar com jogos teatrais com o pretexto da dramaturgia dos Clássicos da Literatura e Desenhos Animados. Nessa turma, que era composta na sua maioria por meninos, parecidos com o personagem-título em questão, escolhemos trabalhar com o desenho *Lilo e Stitch* com o que chamo de *Jogo das Caixinhas*, com o QUEM, o ONDE e O QUÊ da Viola Spolin³.

Um trio formado por jogadores vem à frente e sorteia dentro das caixinhas as palavras em papéis dobrados do que eles terão que improvisar e jogar. Essas palavras contêm PERSONAGENS, LUGARES e AÇÕES. Num segundo momento eles quem criam o jogo, escrevendo as possibilidades do que entrarão nas caixinhas para jogar. Estabelece a relação palco e plateia, plateia e jogadores no espaço da sala de aula.

Não aprofundarei nesse relato sobre os Jogos Teatrais, Jogo dramático ou Jogo e Improvisação e sua importância na escola, educação ou teatro para não desviar do foco principal do Professor Brincante. Tenho essas práticas e experiências registradas com detalhes, pois o jogo também é uma das linguagens usadas pelo Professor Brincante, talvez numa outra publicação fale mais desse material.

Na minha práxis brincante, artística e pedagógica, tenho tido resultados surpreendentes experienciando mapas da arte e da cultura popular nas minhas abordagens e trabalhos artísticos ou didáticos.

Como ator, diretor teatral profissional, arte-educador e professor, ao longo da minha trajetória tenho verificado o poder da arte, do brincar e da cultura popular e como elas podem interferir positivamente na vida do educando.

Mas um Professor pode brincar na escola? Ainda hoje, diretores, coordenadores pedagógicos, auxiliares de educação, pais de alunos e professores ainda possuem

3 Viola Spolin, autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como a fundadora ou a avó norte-americana do teatro improvisacional. Mais informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Viola_Spolin

uma postura bancária e tradicional sobre a escola e educação, e o Professor Brincante enfrentará algumas barreiras e “*olhares tortos*” sobre sua práxis brincante na escola.

Esse Professor Brincante trará para a sala de aula personas, arquétipos e tipos brasileiros, trará de volta a fantasia, a poesia, a música e o teatro; as tradições populares, as lendas, parlendas e contos; o fuxico, a tela pintada ou bordada, a toada, a rima, o cordel, as cores das tintas e das auras, junto com a vontade de estudar e crer num mundo possível, sensível, melhor e festivo a todos.

A última experiência Brincante com o Drama na Educação que fiz no Jardim Damasceno I, em parceria com a professora Michele Freitas e com crianças dos 1º anos do Ensino Fundamental, virou relato no 5º Seminário Petiz: Cultura, Infância e Juventude, em 2022 (Seminário Petiz, 2022). Começamos um trabalho com as fábulas e histórias tradicionais, partindo da desconstrução da figura do Lobo Mau. Será que o Lobo Mau é mau?! Através do conto popular *O pastor mentiroso e o lobo*, ou simplesmente *Pedro e o lobo*, começamos a introduzir a figura do Lobo Mau para os alunos mostrada em alguns contos tradicionais, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três porquinhos*, e a animação *Deu a loca na Chapeuzinho*. Culminamos o projeto até chegar na história *Chapeuzinho Amarelo*, escrita por Chico Buarque de Holanda, encerrando com a leitura do livro/imagem *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo. Logo após a visita do Lobo nas salas de aula, trabalhei com as brincadeiras de rodas e brincadeiras infantis de uma outra época: *O Circo pegou Fogo*, *Passa anel*, *Corre Cotia*, *Cantigas de Rodas e versos*, que as crianças não conheciam! “*Eu morava na areia, sereia! Eu mudei para o sertão, sereia! Aprendi a namorar, sereia! Com um apeto de mão, oh, sereiá!*”.

É importante frisar que cada professor utilizará na sua práxis brincante o que ele mais domina ou gosta no seu repertório. A professora Michele Freitas, por exemplo, é uma Contadora de Histórias com canal no *Youtube*⁴ e tudo, por isso optamos, após o drama da educação, que é a minha área preferida, contar histórias para os pais e alunos dentro do “*Revelando Jardim Damasceno*”, um projeto da escola.

Utilizamos os contos *O cabelo branco do rei* e *O grande rabanete*, sempre contextualizando no tom de causos populares pelo Professor Brincante.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCHx9xIBH4IDKcVeqButqu1g>

Imagem 2 – Contação de Histórias: *O grande rabanete*



Na foto observa-se o Vovô, interpretado pelo Professor Brincante Marcelo Benigno, aguardando a entrada do público. Ele está sentado numa cadeira e segurando um enorme rabanete. Ao fundo a Professora Michele Freitas, de camisa azul, também se prepara para iniciar a contação. Contação de histórias realizada na escola durante o IV Revelando Jardim Damasceno (22 out. 2022).

Local: Sala de Aula. 1º ano A – EMEF Jardim Damasceno I -São Paulo- SP.

Foto: Walquíria Brito. Imagem autorizada para uso.

A brincadeira não pode parar! por uma pedagogia brincante!

“Temos que ressignificar a escola e a sala de aula como lugares da brincadeira, das experiências brincantes, da festa, do afeto e da alegria”, diz o Professor Brincante!

A educação está triste, os professores estão tristes e doentes. Faz-se urgente trazer a brincadeira, a alegria e o Professor Brincante para a sala de aula e para a educação.

Sendo então o brincante “aquele que se diverte junto com o público”, e uma vez que o público “também faz parte da brincadeira”, podemos dizer que esta se estabelece na relação entre o público e o brincante. Assim, a brincadeira torna-se variável, mutável, passível de transformações que se darão no encontro de cada brincante único com cada público específico. Isto posto, talvez não seja demais concluir que a mudança, a variação seja imanente à brincadeira. (Oliveira, 2006, p. 45).

Nas aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais no decorrer da educação básica. Na competência 3 diz: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. E nas Competências específicas das Artes para o Ensino Fundamental enfatiza: Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte” (Brasil, 2018), lembrou o professor pesquisador.

Fruição, no mesmo documento, está assim definido:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (Brasil, 2018, p. 194).

A valorização (e inserção) das manifestações culturais e artísticas da cultura popular brasileira de distintas matrizes estéticas e culturais junto à fruição experienciada com o Professor Brincante está diretamente relacionada ao prazer, à alegria, ao brincar e à festa, compartilhada por todos os envolvidos nas práticas e experiências educacionais desse professor, seja na zona rural ou numa cidade pequena, numa escola pública ou particular, no sertão ou na *capitá*, seja em qualquer lugar! Vamos trazê-las para a nossa sala de aula?! Quer entrar nessa roda conosco?

Acredito que a palavra *brincante* deveria ser sinônimo da palavra *professor*, pois o ato de ensinar está, ou deveria estar, diretamente ligado a se relacionar, a brincar, à alegria, e não ao sofrimento e à “transmissão de conhecimento”. Não consigo conceber uma educação meramente tecnicista, bancária, tradicional, conteudista e triste, na qual o aprender é sofrido e tenso.

Para mim é justamente o contrário! As brincadeiras tradicionais da cultura popular deveriam ser primordiais na escola e em todas as áreas.

Uma Pedagogia Brincante coloca as brincadeiras e a cultura popular não como ferramentas, mas como protagonistas da metodologia de ensino. Essa e outras intervenções foram frutos do Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2022, com a orientação do Professor Dr. Narciso Lorangeira Telles, que se transformou um lindo livro intitulado: *O Professor Brincante e a Cultura Popular-Saberes e sabores na arte de ensinar*(Silva, 2023).

Bora trazer essa Pedagogia Brincante para a sala de aula?! Bora vadiar na escola?!

REFERÊNCIAS E ALGUNS COLIGADOS, COLIGADAS, TIMONEIRAS E CAMARADAS PARA A VIAGEM DESSA CARTOGRAFIA

ABREU, Joana. **Teatro e culturas populares: diálogos para a formação do ator**. Brasília, DF: Teatro Caleidoscópio: Dulcina, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

FERREIRA, Frederico de Carvalho; WUO, Ana Elvira. **Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular**. Conceição/Conception, Campinas, v. 6, n. 1, p. 87-105, 2017. <https://doi.org/10.20396/conce.v6i1.8648648>

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **Memórias de um corpo brincante: a brincadeira do cazumba no bumba-boi maranhense**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira. **Catirina, o boi e sua vizinhança: elementos da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator**. 2006. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

RIBEIRO, Izaura Lila Lima. **Memórias Brincantes: um experimento a partir do corpo e da poética do Maneiro Pau do Mestre Cirilo – Crato/CE**. Fortaleza: Quitanda Soluções Criativas, 2021.

RODRIGUES, Rogaciano. **O corpo-brincante: ritos de transfiguração e dinâmicas de intercorporeidade nas brincadeiras e festas em laranjeiras (SE)**. 2021. Tese (Doutorado) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Arte**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município); Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia. **Projeto Político-Pedagógico 2021**. São Paulo: EMEF Jardim Damasceno I, 2021.

SEMINÁRIO PETIZ: CULTURA, INFÂNCIA E JUVENTUDE – CARTOGRAFIAS DE UM PROFESSOR BRINCANTE: Como nasce um Professor Personagem Brincante Nordeste e A Bruxinha que era Boa, João e Maria e Elphaba no Halloween, será possível?! Estruturas e estratégias do drama na EMEF Jardim Damasceno I – Brasilândia, 5., São Paulo, 2022.

SILVA, Kleber Rodrigo Lourenço. **Da dança armorial ao corpo motriz: em busca do corpo brincante**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2015.

SILVA, Marcelo Benigno Amorim e. **O Professor Brincante e a Cultura Popular-Saberes e Sabores na arte de ensinar: A Cultura e o Teatro Popular como mapas para experiências criadoras em Arte e Educação**. São Paulo: Dialética, 2023.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA EM CENA – UM ESTUDO PARA AULAS DE ARTES CÊNICAS ANTIRRACISTAS¹

Andreza Bittencourt²

Peço licença àqueles que me trouxeram até aqui. A todas e todos os intelectuais, artistas, ativistas, religiosos negros e negras que, desde o primeiro momento que pisaram neste território, sequestrados, arrancados de seus reinos, de seus lugares, de sua cultura, arrancados dos seus irmãos e irmãs, sempre resistiram, sempre lutaram, sempre criaram estratégias de sobrevivência. Sempre impediram que a branquitude realizasse o seu grande propósito: exterminar os povos originários, donos desta terra, e os povos sequestrados dos diversos territórios do continente africano.

Como afirma Cida Bento (2022, p. 30), “Nossa história foi profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negra e indígena, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus”. Uma ameaça tratada com uma violência desmedida e exploração física e intelectual. Agradeço a esses ancestrais e aos contemporâneos, pois, se não fosse por todos eles e elas, eu jamais me tornaria uma mulher branca que sabe que só está aqui hoje porque é branca.

A branquitude nunca descortinaria meus olhos para enxergar a vergonha do que significa ser branco neste país, que construiu sua história a partir do massacre da população originária e negra. Há sangue em nossas mãos. E por mais que eu as lave, não há como limpar mais, principalmente porque continuamos matando a população negra e indígena desse país. É a branquitude que mata. E é preciso que se responsabilize. Segundo Dudu Ribeiro (2022, p. 6), “a branquitude é a responsável pela pilha de corpos e pelas manchas de sangue em que navega a frágil democracia brasileira”. Portanto, não podemos mais silenciar diante da perpetuação dessa história.

1 Este trabalho é originalmente um Mestrado Profissional para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação de Paulo Melgaço da Silva Junior

2 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares (Bento, 2022, p.24).

De acordo com a autora citada, essa é a herança que o branco deixou para o branco. Não posso mudar isso. Mas eu posso, eu quero e eu tenho a obrigação de lutar contra o sistema da branquitude. Para que esses atos sejam interrompidos. Ser antirracista não é bonito. É uma necessidade. Uma obrigação. Uma urgência.

Eu sou mulher, branca, cis, heterossexual, em uma relação monogâmica há 17 anos e pertencço à classe média da zona norte carioca. Sempre morei no asfalto, sou madrastra, mãe, não sou cristã, mas fui educada para ser, sou atriz e educadora. Se eu fosse homem eu estaria no topo da cadeia, mas, mesmo sendo mulher, neste país que tem um alto índice de feminicídio e violência contra a mulher, eu ainda ocupo um espaço extremamente privilegiado porque sou branca. Sim. Se hoje eu estou aqui é porque sou branca.

Darei um breve exemplo. Comecei a dar aula com 20 e poucos anos de idade. Nunca vou esquecer, e sou muito grata a essas duas escolas particulares e tradicionais da Tijuca³, que deram a mim a oportunidade de dar aula ainda tão inexperiente como eu era. Essas escolas olharam para mim e disseram, 'ok, venha trabalhar aqui'. Eu desenvolvi muitos projetos críticos nesses dois espaços e passei 10 anos em uma escola e outros 10 anos em outra, entre idas e vindas, totalizando 20 anos de relação com a instituição. E eu pergunto: se eu fosse uma jovem negra de vinte e poucos anos, teria tido essa oportunidade?

Afirmo que eu não teria. E mais, muitas jovens negras nem sequer enviariam seus currículos para essas escolas. Pelo menos não naquela época, no início dos anos 2000. Porque o sistema da branquitude é tão bem articulado que, sem dizer uma palavra, é capaz de expulsar corpos negros e indígenas de vários espaços antes mesmo que eles cheguem perto. Sim, estou aqui porque sou branca.

Não posso me alongar mais nessas reflexões, mas eu precisava fazê-las, porque acredito que para que um branco de fato realizar uma educação antirracista, ele precisa se sensibilizar e ter, no mínimo, consciência de seu privilégio. Não apenas consciência,

3 Bairro da cidade do Rio de Janeiro onde se localiza o Colégio Militar, o Instituto de Educação e o Maracanã.

mas compreender que é o privilégio branco que exclui pessoas negras e indígenas de espaços de poder.

Uma educação antirracista deve lutar contra o sistema da branquitude para combater o racismo. Se branquitude e racismo são sistemas estruturados dentro da invenção do conceito de raça (Fanon, 2020; Gomes, 2017; Munanga, 2019; Souza, 2021; Valim de Melo; Silva Júnior; Marques, 2020) e este conceito está relacionado à hierarquização dos povos no sistema do mundo (Quijano, 2005), em que a Europa é detentora do conhecimento, dona do saber⁴, desenvolver projetos que desestruem esse olhar hegemônico, possibilita promover uma educação antirracista.

No contexto da presente pesquisa, essa desestruturação ocorre pela representatividade negra. De acordo com Carvalho e Silva Junior (2023), desenvolver projetos a partir de histórias de vida e conquistas de negros e negras pode contribuir para que os/as estudantes se identifiquem e se reconheçam nessas histórias vitoriosas. Enxergar que é possível estar em outras funções que não sejam as subalternizadas e acreditar em novos caminhos. Isso é o que o movimento negro fez e faz até os dias de hoje. A luta pela valorização da negritude, pela denúncia da história eurocêntrica, pela inserção do negro na sociedade em todos os espaços que lhe são de direito.

Escolhi, portanto, trabalhar a partir da literatura infantojuvenil negra. O que pretendo responder é: em que medida as aulas de Artes Cênicas, utilizando literatura negra, podem contribuir para a desconstrução desse modelo eurocêntrico de poder e, conseqüentemente, com a luta antirracista? Defendo o argumento de que uma das formas de desconstrução é criar projetos com base na representatividade negra, interrompendo assim o processo de silenciamento⁵ que o modelo hegemônico impôs ao sistema educacional. A escola precisa que questões étnico-raciais atravessem todas as disciplinas, todas as ações, todos os projetos realizados.

4 Ao se colocar como centro do mundo, o branco se entende como padrão de humanidade. Como se sua forma de viver fosse "a forma humana" de ser. O conceito de raça não está relacionado apenas à percepção das diferenças fenotípicas e sim a um processo de hierarquização dos povos no sistema do mundo (Quijano, 2005). E a raça branca se afirma como superior às demais.

5 A construção do racismo ocorreu também pelo apagamento e silenciamento da história, da cultura, da língua, da religião, da arte africana/afro-brasileira e indígena. As escolas "educam" segundo o modelo e aversão europeia sem levar em conta a cultura dos povos originários e afro-brasileiros.

Atualmente, sou professora de Artes Cênicas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. O trabalho está sendo realizado com uma turma do quinto ano em uma escola da Zona Norte Carioca. São 26 funcionários e 175 estudantes. A escola tem turno único e atende ao Ensino Fundamental, anos iniciais, e a uma turma da Educação Infantil.

A turma 1.501 não teve contato com a linguagem teatral até terem aula comigo. Portanto, precisei adaptar o currículo à realidade do grupo. Eu dou aula uma vez por semana por 1h40, são dois tempos seguidos de 50min, as salas de aula dessa escola são contêineres, o barulho externo é muito intenso e o calor é excessivo. A escola tem ar-condicionado, mas precisa de uma reforma elétrica na estrutura do prédio. Eu não tenho uma sala de Artes Cênicas.

É um grupo com 70% de estudantes negros(as), mesmo que nem todos se autodeclarem ou não saibam como se autodeclarar racialmente. Não se reconhecer negro é muito recorrente no Brasil. Consequência das políticas de embranquecimento que tiveram como objetivo anular o sujeito negro em todos os aspectos. Como Souza afirma: "O sujeito negro, possuído pelo ideal de embranquecimento, é forçado a querer destruir os sinais de cor do seu corpo e da sua prole" (1983, p. 32). Por isso, algumas crianças têm dificuldade em se reconhecer como negras.

Logo no início do processo, coletei alguns depoimentos acerca de suas percepções sobre diferenças raciais. Se eles achavam que os brancos recebem um tratamento diferente dos negros. A resposta, quase que coletiva, foi um grande "com certeza".

Pedi que dessem exemplos: "Pessoas negras não podem entrar em qualquer espaço". "Um policial matou um menino negro porque ele era negro". "Meu pai estava subindo a rua, e ele é assim como eu, a polícia seguiu ele achando que ele era bandido". Indaguei por que essas situações aconteciam e uma estudante negra respondeu: "Por causa do racismo". Insisti perguntando se ela sabia o porquê de o racismo existir e ela disse: "Porque tem gente que acha que negro é menos". Outro discente branco completou: "Eu não acho que deveria ser assim, mas muita gente pensa assim mesmo". Esta fala escancara o conceito de raça. Sem citar um autor, a estudante abre a ferida e revela a experiência do saber que vive em seu cotidiano.

A crença na supremacia racial, que inferioriza "outras" raças, está presente em 2023 nesta turma de quinto ano. O estado de presença do pensamento colonial no

sistema capitalista mundial que Quijano nomeia de Colonialidade do Poder⁶ (2005, p.120) grita dentro da sala de aula.

Visivelmente, essas crianças sofrem e identificam o racismo, mas desconhecem a construção social desse sistema de poder. Elas atribuem o racismo apenas ao indivíduo, considerando-o questão de caráter. Portanto, dentro desta vasta literatura infantojuvenil negra a que hoje temos acesso, escolhi um livro como norteador do processo: *Alafiá, a princesa guerreira*, de Sinara Rúbia. A história de *Alafiá* reconta a história do Brasil a partir do olhar de quem foi sequestrado, de quem resistiu e salvou muitas vidas no período da escravização.

Acredito que o estudo dessa história pode iniciar um processo de consciência racial. Aliado ao estudo do texto, está o processo de resgate da memória familiar de cada criança: quem são suas princesas guerreiras? E, durante a criação do espetáculo, que é a contação da história de *Alafiá*, reservamos um momento para homenagear essas guerreiras que fazem parte cotidianamente da vida das crianças, afirmando e valorizando suas histórias.

Criamos, então, coletivamente, o espetáculo *Quantas Alafiás passaram por aqui....* Disponibilizo o link com o áudio do momento do espetáculo no qual as crianças homenageiam suas guerreiras e guerreiros. Enquanto se escuta a voz das crianças, em cena, elas levantam papéis com os nomes.⁷

A apresentação terminaria assim... Entretanto...

Na semana anterior à nossa estreia no festival de teatro da Rede Municipal do Rio de Janeiro, o *FESTA na REDE*, que acontece dentro da mostra *Multilinguagens*, ocorreu o assassinato de Mãe Bernadete. Obviamente, levei a história de Mãe Bernadete ao grupo e discutimos sobre o extermínio de lideranças negras no país. Eles falaram de Marielle Franco, eu relatei que o filho de Mãe Bernadete, o Binho do Quilombo, havia sido assassinado na mesma época que Marielle Franco, e que até hoje nada aconteceu.

6 Destaco a importância em diferenciar "colonialidade" de "colonialismo". A colonialidade é a continuidade subjetiva das relações de poder dentro do contexto colonialista europeu. A colonialidade é mais duradoura (Valim de Melo; Silva Júnior; Marques, 2020). Mesmo com o fim da colonização, o sistema dominador e dominado, colonizador e colonizado se manteve como teia que sustenta toda a estrutura econômica e social. O período colonialista se findou, mas o pensamento se perpetuou.

7 Registro de áudio pelo link: https://youtu.be/h40fJ4Z_zac.

Conversamos sobre o fato de que Mãe Bernadete era uma líder quilombola, falamos sobre a importância de sua história e de sua luta e, ao final, decidimos que tínhamos de falar alguma coisa sobre o assassinato.

Então, após o momento dos nomes das guerreiras e guerreiros, entra a voz da cantora Elza Soares clamando por justiça na faixa *Intro: Justiça*, do álbum *No Tempo da Intolerância*, com as crianças abrindo uma faixa preta com letras brancas, que dizia: "Justiça Mãe Bernadete" e, por cima do escrito, mãos carimbadas com tinta vermelha. A apresentação aconteceu na Arena Carioca Fernando Torres, no dia 29 de agosto.

Depois, nós reapresentamos o espetáculo na escola, dentro do projeto *Escola de Portas Abertas*. Nesse dia também tivemos a honra de receber a performance *Negros Olhos*, um trabalho brilhante com jovens estudantes, sob a direção de Luiz Fernando Picanço e Bruno Alarcon. No dia 14/11, realizamos o *Circuito Pequena África*, e no dia 22 de novembro reapresentamos *Quantas Alafíás passaram por aqui...* no Ginásio Experimental Tecnológico Elza Soares. Foi uma feliz coincidência realizar a apresentação na semana do dia 20 de novembro, principalmente porque esse espetáculo não foi criado para este dia. O projeto aconteceu durante todo o ano.

Desde o início, as crianças se envolveram com a história de *Alafíá*. Elas/es não tinham lido nenhum livro no qual uma mulher negra era princesa. Um comentário de quase todo o coletivo foi: "Nunca vi uma história assim". Transcrevo alguns dos comentários sobre o livro: "A história é muito emocionante porque é uma mulher que luta pela raça negra e contra a escravidão", "uma mulher que luta pelos seus direitos.", "ela salva seu povo e faz o que ela quer, mesmo sendo difícil", "muito importante. Porque ela lutou pelos negros, por seu povo e desenvolveu dentro dela a coragem", "uma princesa africana que virou uma guerreira para defender seu povo que serviu de exemplo para outras mulheres", "eu gostei porque fala de princesa e africano", "ela era a mais linda do reino dela", "*Alafíá* é nosso escudo".

São falas que demonstram a identificação e o reconhecimento que um trabalho, a partir de representatividade negra, pode proporcionar, ampliando as possibilidades de se enxergar no mundo em funções que não sejam as subalternizadas, abrindo novos caminhos (Carvalho; Silva Junior, 2023).

A partir de *Alafiá, a princesa guerreira*, discutimos a fundamentação racista da história do Brasil. Apresentei a trajetória de *Zacimba Gaba*⁸ e propus que eles fizessem relações com *Alafiá*. Refletimos que, por mais que seja ficção, é baseada em histórias reais que aconteceram em nosso país.

Ao longo do ano percebi que muitos casos de racismo na escola ficaram mais evidentes porque os estudantes estavam denunciando, reconhecendo e desnaturalizando essas atitudes. Relato um episódio para exemplificar: duas estudantes do quinto ano estavam comigo na sala do terceiro ano quando escuto uma delas dizer: “Garoto, isso é racismo”. Eu perguntei o que havia acontecido. Elas contaram que o menino falou: “Chega pra lá, sua preta”. O menino argumentou: “Racismo por quê? Ela não é preta?” e ela respondeu: “Eu sou preta, mas do jeito que você falou é que não pode. Tudo depende como fala.” Essa atitude da estudante compreendendo que a fala não é apenas o que se diz, mas como se diz, demonstra maior propriedade com questões raciais, e uma compreensão que o fazer teatral provoca no indivíduo. Durante o processo de pesquisa, o discente desenvolve a percepção de que tudo depende da escolha de como se diz um texto (Rio de Janeiro, 2020, p.13).

Uma discente deu um depoimento um tempo depois da primeira apresentação. Nesse depoimento, relatou que antes não gostava da sua cor nem de seus cabelos e que hoje ela gosta mais. São exemplos de falas que afirmam o quanto a literatura negra e o teatro podem ser instrumentos potentes para uma educação antirracista.

Em 2023 completamos 20 anos da Lei nº 10.639 e 15 anos da Lei nº 11.645. Leis conquistadas pela resistência negra e indígena deste país. Apesar das leis, é preciso dizer que em abril de 2023 foi publicada uma pesquisa realizada pelos Institutos *Alana* e *Geledés* – Instituto da Mulher Negra, na qual se constatou que mais de 70% das cidades não cumprem a Lei do Ensino Afro-Brasileiro. É imprescindível que se diversifiquem as representações dentro do espaço escolar. É urgente desconstruir dentro das escolas

8 Zacimba Gaba foi uma princesa guerreira do reino de Cabinda, em Angola. Seu reino foi dizimado pelos portugueses e os sobreviventes sequestrados para serem escravizados no Brasil. Chegou ao Espírito Santo, mas Zacimba não se dobrou a escravidão, lutou pela sua liberdade e a de seu povo. Uma exímia estrategista e guerreira. Fundou um quilombo no município de Itaúnas. <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/zacimba-gaba-princesa-angolana-que-foi-escravizada-e-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo.phtml>
<https://www.nsorommaeditora.com/zacimba-gaba>

o olhar eurocêntrico de educação segundo o qual o homem branco, cis, heterossexual, cristão, com poder aquisitivo, é o modelo a ser seguido. A Lei nº 10.639/03 nos respalda para fazer da sala de aula um campo de luta antirracista diariamente. A lei nos garante o direito de cumprir nossa obrigação nesta luta cidadã de todas e todos. Eu completei 10 anos como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2022 e há somente 8 anos, realmente, comecei a estudar. Até então, eu me informava e buscava uma prática pela diversidade, mas sem dimensão deste abismo racial. Ou seja, 12 anos após a implementação da Lei, foi quando efetivamente busquei formação. Um período muito longo para um país que ainda mata um jovem negro a cada 23 minutos.⁹

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer ao meu orientador, o professor doutor Paulo Melgaço. Preciso falar de Melgaço porque, além de todo o saber que ele divide com seus discentes, o professor está na pós-graduação da universidade e na educação de base: teoria de mãos dadas com a prática. Paulo Melgaço é pós-doutor, vice-diretor da Escola de Dança Maria Olenewa e professor de Artes Plásticas do Ensino Fundamental 2 no município de Duque de Caxias. É o único negro da Escola de Dança do Theatro Municipal – um retrato do que ainda é a branquitude no Brasil.

Link da apresentação na Arena Carioca Fernando Torres *FESTA na REDE*: <https://youtu.be/fHlx8sMDDoM>

Link de *making off* e trechos do espetáculo: <https://youtu.be/oaxmw9P8xfY>

9 https://www.geledes.org.br/cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia/?gclid=Cj0KCQiA2eKtBhDcARIsAEGTG42M4fwUtweyzgcwJIQpGtplCrEx-hSKXMx6r4kyq_WSy8TL5VTCKg4aArL9EALw_wcB

Figura 1 – Foto do início do espetáculo *Quantas Alafiás passaram por aqui...*

Parte da pesquisa: “Literatura infantojuvenil negra em cena – um estudo para aulas de artes cênicas antirracistas”. Essa imagem surgiu pela fala de um dos discentes: *Alafiá* é nosso escudo.



Fonte: Simone Alcantara

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARVALHO, Èrika Loureiro; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. Negros pelos negros: a importância da representatividade no cotidiano escolar. In: NASCIMENTO SOUZA, João José; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. **Caminhos para uma educação antirracista: teorias e práticas docentes**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2023.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MIRANDA, B. W. A pesquisa-ação como instrumento de transformação social. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, Brasil., v. 19, n. 2, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/12427>. Acesso: 29 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-126.

RIBEIRO, Dudu. Quando pretes falam, o branco cala ou deixa a sala com veludo nos tamancos. In: RAMOS, Silvia et al. **Máquina de moer gente preta**: a responsabilidade da branquitude. Rio de Janeiro: Rede de Observatórios da Segurança/CESeC, 2022. pp. 6-8.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268553/ARTESCENICAS.pdf>. Acesso: 29 set. 2023.

RÚBIA, Sinara. **Alafiá, a princesa guerreira**. Rio de Janeiro: Nia Produções Literárias, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VALIM DE MELO, Glenda Cristina; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; MARQUES, Anderson Andrade da Silva. Discursos sobre raça: quando as Teorias Queer nos ajudam a inter-rogar a norma. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 410-434, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35145>. Acesso em: 26 fev.2024.

AFRICANIDADES EM ABERTURA: PROPOSTAS PRETAGÓGICAS EM DANÇA PARA O CEI JARDIM RODOLFO PIRANI

Sarah Gouveia de Assunção¹

Robson Lourenço²

Introdução

No contexto da educação infantil no Brasil, especialmente em Centros de Educação Infantil (CEIs) localizados em áreas periféricas, é fundamental compreender a diversidade de nacionalidades e ideologias à construção do aprendizado. Desse modo, este estudo apresenta as etapas de investigação desenvolvidas no CEI Jardim Rodolfo Pirani³, situado na região de São Mateus, dentro do Conjunto Promorar Rio Claro, no município de São Paulo, a partir do final do primeiro semestre de 2019.

O primeiro passo desta pesquisa foi desenvolvido em junho de 2019, por meio de um convite do apoio cultural da Associação Doce Saber. Tal convite foi feito para que a primeira autora deste artigo atuasse como palestrante em uma reunião com os docentes do CEI Jardim Rodolfo Pirani e apresentasse a relevância da implementação das Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n. 11.645/2008 em sala de aula, que abordam a relevância da implementação de conteúdos afrocentrados no currículo brasileiro, uma vez que naquele ambiente cresceu o número de matrículas de crianças imigrantes oriundas de Angola, Senegal e Haiti, e as docentes não estavam encontrando mecanismos eficazes para a inclusão dos dispositivos dessas leis dentro da instituição. Em razão de algumas

1 Graduada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi – e-mail: sah_assuncao@hotmail.com

2 Doutor em Artes da Cena pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (PPGAC-Unicamp), com pesquisa de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC-ECA USP) – e-mail: lourencorobson@uol.com.br

3 CEI Jardim Rodolfo Pirani é um Centro Educacional Infantil que faz parte da Diretoria Regional de Educação de São Mateus. Localiza-se na Rua Cinira Polônio, nº 20, no Conjunto Promorar Rio Claro, com horário de funcionamento das 7h às 17h. A atividade ocorreu no período de 8 a 31 de outubro de 2019 das 9h às 12h, com intuito de abranger crianças de zero a três anos das nove turmas, com em média onze alunos por sala.

crianças não falarem o Português Brasileiro, elas tornavam-se introspectivas e, em sua maioria, não queriam participar das atividades propostas.

Após dois meses, houve novo convite, mas para desenvolver e aplicar uma proposta artístico-educacional, que foi intitulada “Danças e Jogos Lúdicos na Educação Infantil”. Pensando nisso, foi proposta uma tríade de atividades, sendo elas: sessão desenho (Bino e Fino, Guilhermina e Candelário); jogos lúdicos oriundos de países como Angola, Senegal e Haiti (como exemplo de brincadeiras desses países podemos citar a brincadeira de rolar bambolês); e a proposição de aprendizagem de cantigas dos países citados em conjunto com as práticas em dança.

Após as práticas desenvolvidas dentro do CEI Jardim Rodolfo Pirani, foi possível refletir sobre a relevância de desenvolver conteúdos para que seja garantida uma educação multicultural e inclusiva desde a primeira infância. Os objetivos dessas atividades foram identificar, incentivar e incorporar novas perspectivas de consciência de mundo, de modo que as crianças brasileiras tenham contato, desde cedo, com as línguas faladas no continente africano e reconheçam a importância dessas populações no cotidiano, especialmente nas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que as representações culturais africanas são menos retratadas na sociedade do que as europeias. Mas como desenvolver abordagens pedagógicas que estejam em sintonia com as africanidades? Quais documentos nacionais brasileiros podem servir de base para essa tessitura?

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo em dança são caracterizados como teórico-práticos, com abordagem qualitativa. A pesquisa foi respaldada por pesquisas que investigam práticas decoloniais no ensino da dança e na educação infantil. Para obter informações relevantes, foi utilizado um método de busca manual nas bases de dados, com o objetivo de analisar possíveis caminhos para a aplicação das africanidades utilizando materiais afroreferenciados.

O ato de brincar foi incorporado como uma estratégia para criar um ambiente lúdico e acolhedor, estimulando a confiança e a participação das crianças. A Pretagogia, segundo o olhar de Geranilde Costa Silva (2013) e Sandra Haydée Petit (2015), foi adotada como uma ferramenta para efetivar as Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a n. 11.645/2008 no ambiente escolar e aplicar um currículo sob uma perspectiva afroreferenciada.

A importância da BNCC para a primeira infância

Para desenvolver pensamentos pedagógicos em consonância com as africanidades, é relevante levar em consideração alguns documentos nacionais brasileiros que fornecem diretrizes para a educação infantil. Um deles é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, incluindo a educação infantil. A BNCC enfatiza a importância da valorização da diversidade cultural e da promoção de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo, assim, a incorporação das africanidades.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 41) aponta que a

Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explicar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Nota-se a importância do cumprimento de uma Educação Integral, ou seja, a escola deve propiciar o protagonismo da criança por meio do desenvolvimento da autonomia e de outras competências fundamentadas e elucidadas descritas nesse documento legal da educação brasileira.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018, p. 25) reitera que as crianças precisam percorrer e desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, tendo em consideração os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, constituindo os eixos da Educação Infantil. Na perspectiva do brincar, a BNCC (Brasil, 2018, p. 36) pontua que as crianças devem

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A partir das palavras imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas e sociais, a BNCC aborda o tópico do brincar de maneira integral

e objetiva. Nesse caso, deve-se perceber as especificidades das crianças, uma vez que, entre os seis direitos de aprendizagem mencionados, temos o “conhecer-se”. E o brincar se ampara nessa concretização ao tratarmos da criança no ambiente escolar e fora dele.

É no ato de brincar que a criança fortalece sua imaginação e interpreta aquilo que observa e percebe, além de ser por meio da brincadeira que ocorre a interação com o mundo e com o outro. A brincadeira proporciona processos de socialização, despertando a criatividade, desenvolvendo competências motoras, cognitivas, culturais e comunicativas. Ao proporcionar um ambiente propício para o brincar, o Estado assume a responsabilidade de garantir o desenvolvimento saudável das crianças, uma vez que elas são membros ativos da sociedade. Desde o nascimento, as crianças necessitam de educação e cuidados adequados para que possam se desenvolver.

Ao reconhecer a importância do brincar, o Estado deve promover políticas públicas que assegurem espaços e oportunidades para as crianças brincarem. Isso envolve a criação e manutenção de parques, praças e áreas de lazer seguras e adequadas, bem como a inclusão de atividades lúdicas e recreativas nos currículos escolares. O dever do Estado com a Educação Infantil é proferido no art. 227 da Carta Magna, conhecida popularmente como a Constituição Cidadã (Brasil, 1988), a qual determina que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Com base nessas concepções, para propiciar o desenvolvimento integral das crianças, é necessário que também seja garantido a elas o direito de conhecer sua ancestralidade e implementar perspectivas de futuro com fundamentos de sua própria história. É nesse sentido que se pode dizer que o currículo escolar gera identidades, representações e noções de mundo; por isso o problema não está somente na propagação dos conteúdos, mas, quando o viés de representação negra não é validado, tal aprendizagem é deslegitimada, em virtude de seu lugar não ser reconhecido na escola e, principalmente, no processo de formação de professores.

Descolonizar a educação

Para o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (2022, p. 26), a descolonização fornece múltiplas estratégias para conceitos que historicamente são pautados por uma visão eurocêntrica, ou seja, centrados em valores europeus e colonizados. Dito de outro modo, descolonizar conduz para uma nova maneira de se perceber o que é apresentado como conhecimento para além da sistematização de um currículo, expondo a pluralidade de concepções do ser e saber.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. (Fanon, 2022, p. 26).

Embora o Brasil tenha deixado de ser colônia de Portugal em 1822, ainda nos dias de hoje o padrão dentro da educação brasileira e na sociedade permanece pautado no referencial do eurocentrismo. Nessa linha de raciocínio, o Semiólogo argentino Walter Mignolo (2003, p. 41) afirma que

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada.

Tal referência eurocêntrica reproduz conceitos que silenciam e apagam aquilo que não tem a oportunidade de contar sua própria história. Portanto é difícil dialogar sobre a construção e produção de novas perspectivas sem se referir às estruturas de poder que estão instauradas na sociedade, sejam elas econômicas, políticas ou ideológicas. E para contrapor essas estruturas de poder, movimentar-se para além do contar a história de outra pessoa permite que essa história seja decretada como verdadeira pela voz de terceiros e perpetuada com estereótipos. Dessa forma, o colonizador destrói o imaginário do outro, além de implementar a subalternização por uma violência epistêmica,

reafirmando o próprio imaginário. Pensar em uma educação com perspectivas afrorreferenciadas é, portanto, repensar a relação professor-aluno nas escolas e as contradições existentes no eixo da educação.

Nessa circunstância, aplicar uma Pedagogia Afrorreferenciada como uma ferramenta de unir a educação e a história dos sujeitos que estão inseridos em um determinado local, no caso da proposta de conteúdos para o ensino infantil, faz com que as crianças com matrizes negras se reconheçam e se sintam parte do ambiente escolar e da sociedade, compreendendo seu papel na escola e no mundo. Essa educação, contendo uma interdisciplinaridade pedagógica, desenvolve um caminho responsável que possibilita diminuir as desigualdades, compreendendo as questões sociais e subjetivas que interferem no desempenho do alunado e com isso a permanência dele na instituição de ensino.

Por meio da revalorização do negro, principalmente das crianças, há o reconhecimento de que a identidade humana é concebida em comunidade, a partir da sua relação com o outro e com os elementos culturais que se distinguem uns dos outros, como afirma Muniz Sodré (2015, p. 39), ao reiterar que: "Dizer identidade humana é designar um complexo relacionamento que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela interseção de sua história individual com a do grupo onde vive."

Ao integrar a cultura afro-brasileira e africana ao currículo escolar, a escola reconhece a importância e a relevância dessas culturas para a formação das crianças. Essa inclusão possibilita que os alunos tenham contato com diferentes manifestações culturais, contribuindo para uma educação mais plural e enriquecedora. Contudo, é no ato de gerar esses confrontos que se corrobora o entendimento e a aceitação de outras concepções culturais.

A questão racial no Brasil permeia um campo complexo, dado que algumas representações ganham maior visibilidade e assim passam a ser consideradas como referências de um padrão. Dentro do nosso país há a sustentação de múltiplas desigualdades, por meio de um pacto não verbalizado, para manter os privilégios da branquitude. De acordo com Cida Bento (2014), há uma autopreservação enquanto grupo beneficiado por meio do pacto narcísico, conforme explicitado pela autora nos seguintes termos:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação,

porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. (Bento, 2014, p. 30).

A práxis da pressão de branqueamento não é algo recente na sociedade brasileira, uma vez que o Brasil foi o primeiro país da América Latina a instituir uma sociedade eugenista, em 1918, administrada por Renato Kehl (1889-1974). Além disso, nas Constituições de 1934 e 1937, há vários artigos que defendem os conceitos eugênicos, como o art. 138 da Constituição de 1934:

Art 138 – Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica; f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbididade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. (Brasil, 1934).

Portanto, pensar sobre a formação das crianças negras na Educação é um dos problemas mais pendentes da nossa sociedade e, como vimos na Constituição de 1934, um fato enraizado na lei que constituiu a visão da sociedade brasileira na década de 1930. Tendo em vista que as desigualdades raciais são acentuadas em diversas instituições de ensino e até mesmo na lei magna anterior à atual, sugere-se que os docentes se questionem: Quais são os materiais e conteúdos utilizados que são propostos nas suas aulas para as crianças, uma vez que as salas de aulas brasileiras têm a responsabilidade de apresentar uma educação interdisciplinar e plural de acordo com os principais documentos da educação básica?

Já que todos têm o direito de serem reconhecidos em quaisquer materiais didáticos, um dos pontos relevantes e que deve ser levado em consideração é que a aprendizagem deve ser constantemente fortalecida de forma democrática e inclusiva, respeitando e valorizando as diversidades culturais e reprimindo práticas discriminatórias (Brasil, 2018, p. 14).

Resultados e discussão

No decorrer deste projeto, mergulhamos em um universo de descobertas e aprendizados, tanto para as crianças quanto para os professores que embarcaram nessa

jornada conosco. Desde o início, nossa missão foi proporcionar experiências que fossem não apenas educativas, mas também reflexivas.

Ao analisarmos essas experiências, uma verdade se revelou: cada “Marcador das Africanidades” abria portas para um vasto mundo de interdisciplinaridade, tecendo vínculos histórico-culturais que nos conectam profundamente ao continente africano. Essa jornada nutriu um senso de pertencimento nas crianças e auxiliou no desenvolvimento dos docentes, especialmente quando eles são educadores brancos.

Tabela 1 – Marcadores das Africanidades

História do meu nome	Dança Afro
História da minha linhagem, inclusive agregados	Cabelo Afro (Encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	Representação da África/relações com a África
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e desterritorialidades negras (Movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos)	Negritude – Força e resistência
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	Artesanato
Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim	Outras tecnologias
Simbologias da circularidade/tempo cíclico e da natureza	Valores de família/filosofia
Mestras e mesteras negras/negros (da cultura negra)	Racismos (perpetrados e sofridos)
Escrituras negras	Formas de conviver/laços de solidariedade/relações comunitárias
Curas/práticas de saúde	Relação com a natureza
Cheiros “negros” significativos	Religiosidade pretas
Festas afro da minha família e festas de hoje	Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes)
Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude)	Vocabulário afro/formas de falar
Músicas/cantos/toques/ritmos/estilo afro	Relação com o chão (vivenciais e simbologias)
Práticas e valores de iniciação/ritos de transmissão e ensino	Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)

Fonte: Alves e Petit (2015).

Uma abordagem central do nosso estudo foi a busca por uma participação ativa dos envolvidos, afastando-nos das tradicionais aulas expositivas e optando por experiências práticas e envolventes. Um dos momentos mais marcantes foi quando introduzimos músicas e cantigas dos países africanos, como Angola, Senegal e Haiti,

como parte integrante de nossa pesquisa. Essas melodias não apenas embalaram as crianças em ritmos contagiantes, mas também serviram como ferramentas para promover a implementação das Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n. 11.645/2008, que tratam da educação étnico-racial. Cantando e dançando ao som dessas músicas, mergulhamos em uma jornada emocionante em direção à compreensão da cosmovisão afro-brasileira. Foi possível observar como essas músicas nos conectam profundamente com nossas raízes ancestrais, despertando em nós uma consciência mais profunda sobre nossa identidade cultural.

Ao longo dessas experiências, não apenas nos divertimos, mas também refletimos sobre questões importantes de identidade e pertencimento. As músicas não eram apenas canções, mas sim portais que nos transportavam para um mundo de significado e memória coletiva. Essa experiência nos ensinou muito sobre a importância de valorizar e celebrar os saberes de cada infância, e como a música pode ser uma um dos recursos para promover a compreensão e o respeito mútuo entre as pessoas.

Além disso, a circularidade na forma de assimilar e acomodar os conhecimentos de maneira não fragmentada foi um aspecto relevante da pesquisa realizada quando se buscou estabelecer conexões entre diferentes áreas de conhecimento e a dança, estimulando uma compreensão mais lúdica e com princípios afroreferenciados.

A interação com elementos naturais também promove o desenvolvimento social das crianças. Ao brincarem juntas em ambientes naturais, elas aprendem a compartilhar, a cooperar e a resolver problemas em grupo. E também cria um espaço de interação e troca entre as crianças e a comunidade, fortalecendo os laços sociais e promovendo um senso de pertencimento e identidade.

Conforme as aulas progrediram, ficou claro dentro da pesquisa que as instituições de ensino têm um papel fundamental na reflexão e na formação das crianças e devem incluir em seu currículo temas que permitam trabalhar com essas culturas. Também há a relevância de promover discussões entre professores, funcionários e pais sobre diferentes formas de compreender o reconhecimento cultural e sua relevância na formação de cidadãos críticos, capazes de combater o preconceito e o racismo, valorizando as diversas manifestações culturais.

Percebeu-se que a Pretagogia se apresenta como uma prática educativa fundada pelos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade que precisa estar presente no dia a dia da escola ao longo de todo o ano, como uma luta constante, buscando quebrar paradigmas e promover o reconhecimento cultural. É necessário que a escola se comprometa em abordar essas questões de forma consistente e contínua, em vez de tratar os conteúdos afrorreferenciados como um assunto pontual.

É imprescindível investir em capacitação e formação dos professores, para que eles se sintam confiantes e preparados para abordar esses temas de forma adequada. Além disso, é fundamental proporcionar um ambiente escolar acolhedor, seguro e inclusivo, em que as diferentes expressões culturais sejam valorizadas e respeitadas.

Dentro do contexto dos marcadores das africanidades, durante o processo percebemos que as crianças se desenvolviam melhor ao utilizar elementos da natureza, dança e musicalidade nas práticas educativas.

Para conectá-las com o conceito operatório de espiritualidade, foram utilizadas as simbologias da circularidade e dos ciclos da natureza por meio de jogos e danças. Explorando a forma de conviver, os laços de solidariedade e as relações comunitárias, trabalhamos o senso de pertencimento em diferentes espaços da instituição, como a sala de aula, o jardim e o refeitório.

Ao apresentar a África e suas relações, foi desenvolvida, dentro do CEI Jardim Rodolfo Pirani, uma abordagem didática por meio de desenhos e conteúdos animados. Além disso, foram exploradas outras práticas corporais, como brincadeiras tradicionais e jogos, para trabalhar o conceito operatório de ancestralidade e processos iniciáticos, utilizando a música como uma dinâmica de gestos guiados e, posteriormente, movimentações corporais.

Para abordar as músicas, os cantos, os toques, os ritmos e os estilos afro, exploramos o conceito de transversalidade, estudando diferentes manifestações musicais africanas em diversos países.

Paralelamente, a Pretagogia apresenta um segundo quadro com os conceitos operacionais e suas dimensões de transversalidade, indo além das disciplinas tradicionais.

Tabela 2 – Conceitos operatórios

Conceitos operatórios	Formas de operacionalização, dimensões
Pertencimento	Vivências, contatos, empatia, informações, conexões, práticas corporais, práticas artístico-culturais
Transversalidade	Transdisciplinaridade, diversidade de linguagem e letramento, possíveis habilidades promovidas: singularidade, criatividade, alegria. Juntando dimensões: o lúdico, a estética e a ética
Espiritualidade	Relação com o cosmos, com a natureza
Ancestralidade e processos iniciáticos	Linhagem(ns), temporalidade, simbologia ritual, senso de comunidade
Produção didática	Envolve valores de cosmovisão africana, favorece a autoria/coautoria e pode gerar novos fins pedagógicos

Fonte: Alves e Petit (2015).

Esses panoramas foram desenvolvidos para o encadeamento das atividades pretagógicas. Entretanto, demanda da criatividade e da prontidão dos educadores e educadoras para entrelaçar com as propostas promovidas no livro *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*, de Débora Alfaia da Cunha (2016), ultrapassando as barreiras da escola e do currículo eurocêntrico vigente nas instituições.

Tal entrelaçamento faz com que a práxis africanizada evidencie que é possível repensar as lógicas de ensino-aprendizagem e principalmente a relação professor-aluno, agregando valores que consolidam o aprendizado integral das crianças. É por meio da interação em comunidade, quando as crianças vivem, relacionam-se, respiram devagar, encantam-se, correm e pulam, que elas aprendem a assimilar e acomodar suas concepções de mundo. Essa interação com a comunidade proporciona um aprendizado mais profundo, enraizado em sua realidade e cultura, permitindo-lhes internalizar e adaptar suas próprias visões de mundo.

Em suma, a combinação dos panoramas da pretagogia com as propostas do livro sobre brincadeiras africanas oferece uma oportunidade para repensar as práticas de ensino, fortalecer a relação entre professor e aluno e enriquecer o aprendizado integral das crianças. Ao adotar uma abordagem mais inclusiva e culturalmente diversa, a educação pode se tornar mais relevante, significativa e alinhada com a realidade dos alunos.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos neste estudo investigativo e da persistência da Pedagogia Tradicional nos Centros Educacionais de Educação Infantil, torna-se evidente

a necessidade de repensar as práticas pedagógicas. A aplicação da Pedagogia Afroreferenciada surge como uma alternativa para unir a educação e a história dos sujeitos, proporcionando o reconhecimento e o desenvolvimento do pertencimento das crianças. E essa ideia concretiza-se desde as experiências vivenciadas nas salas de aula até os dados coletados dos documentos legais de educação que serviram como suporte. Nota-se que, apesar de ter havido reestruturação nas práticas educativas, a aplicação de uma metodologia decolonial é um processo que requer uma melhoria contínua nas instituições de ensino, exigindo um exercício diário de reconfiguração, valorização e inclusão. As abordagens que contemplam as Leis n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) e n. 11.645/2008 ainda estão em processo de aplicabilidade.

Nesse contexto, ao longo deste estudo construímos gradualmente uma nova camada de entendimento dos processos de aprendizagem e reconhecimento da história de cada indivíduo. Por meio do processo de desenvolvimento mútuo com as crianças, tornamo-nos parte da comunidade e adquirimos nossa própria compreensão das “Africanidades de abertura”. É importante ressaltar que um dos principais obstáculos para o avanço do campo educacional é o distanciamento entre a lei e sua efetividade, devido à falta de materiais didáticos e ao preparo dos educadores para abordar esse assunto. No entanto, o primeiro passo é iniciar o processo de descolonização dos comportamentos e das convicções estereotipadas e, principalmente, reconfigurar e diversificar o currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (orgs). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs). **Psicologia Social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 25-57.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016. E-book (118 p).

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores – Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA: A UTILIZAÇÃO DA ESTÉTICA DO OPRIMIDO NAS AULAS DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luana Csermak¹

Introdução

Este trabalho busca apresentar as considerações que levaram a realizar a experiência da aplicação da técnica A Estética do Oprimido (AEO), de Augusto Boal, nas práticas de ensino de arte na educação de jovens e adultos (EJA) realizadas na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Anita Catarina Malfatti, do município de Diadema-SP.

Este experimento ocorreu tanto em modo virtual (durante a pandemia), quanto no presencial (após a pandemia) e teve como objetivo buscar práticas pedagógicas para o Ensino de Arte que utilizassem a experiência de vida das(os) estudantes em seu contexto sociocultural.

A pesquisa teve como disparador teórico a origem do Teatro do Oprimido (TO), em 1973, no Programa Operação de Alfabetização Integral (ALFIN), no Peru (que tinha como base os pensamentos de Paulo Freire) e seu percurso até chegar ao desenvolvimento de sua última técnica, A Estética do Oprimido, em 2009.

Essa técnica estimula a produção do pensamento sensível das(os) educandas (uma vez que seus exercícios de Imagem, Palavra e Som abarcam as quatro linguagens artísticas) desenvolvendo uma alfabetização estética que as(os) permita ler, analisar e tomar consciência de suas realidades para modificá-las.

Sujeito – Trajeto-objeto

Este texto tem por objetivo aproximar o meu projeto de pesquisa, que tem como base a aplicação das teorias e exercícios de A Estética do Oprimido (AEO), de Augusto Boal, no ensino da disciplina de arte na educação para jovens e adultos (EJA).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional do Ensino de Artes Cênicas – Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro (UNIRIO).

Antes, quero apresentar o meu trajeto, que me levou a desenvolver a pesquisa do meu objeto até aqui.

Eu sou aluna do curso de mestrado profissional do programa de pós-graduação em ensino de artes cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes (CLA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), voltado para professores/as da área de artes cênicas em atuação na educação básica.

Trabalho há 17 anos como professora de arte (teatro) da rede municipal de ensino dos municípios de São Paulo e Diadema, atuando no ensino fundamental regular e na EJA na região metropolitana de São Paulo.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil abrange 9,6 milhões de pessoas analfabetas, ou 5,6% da população em 2022.

Sempre lamentamos que nos países pobres, e entre os pobres dos países ricos, seja tão elevado o número de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, a condição de espectadores(Boal, p. 15).

Essa reflexão de Boal funcionou como dispositivo para eu repensar as minhas práticas político-pedagógicas enquanto professora de arte na modalidade EJA, na EMEB Anita Catarina Malfatti, localizada no Município de Diadema no Estado de São Paulo.

Onde, quem, quando?

De acordo com o censo do IBGE de 2022, a cidade de Diadema tem população aproximada de 393.237 mil habitantes, e o levantamento também apontou que a cidade do ABC paulista tem a segunda maior densidade demográfica do país, com 12.795 habitantes por km². O perfil de nossas(os) estudantes na modalidade EJA, de acordo com questionários realizados pela escola, são, em sua maioria, migrantes nordestinas(os), mulheres, operárias(os) da linha de produção das fábricas do entorno, auxiliares de limpeza,

cozinheiras, motoristas (de aplicativo, caminhão e ônibus), cabeleireiras(os), trabalhadoras(es) informais e desempregadas(os).

Atualmente, encontramos algumas características peculiares quando comparamos o perfil das(os) aluna(o)s da EJA da década de 90, como a presença de jovens acima de 17 anos que não foram alfabetizados, sendo a não adaptação ao modelo ortodoxo escolar proposto e a discriminação por homofobia os principais fatores apontados como causa de evasão escolar.

Quanto ao grupo específico da turma de alfabetização com a qual trabalhei, era formado, majoritariamente, por mulheres acima dos 50 anos cujas profissões estavam atreladas a serviços de limpeza ou cozinha, ou donas de casa que, de acordo com alguns relatos, pararam de estudar por: sofrerem algum tipo de violência (física ou psicológica) na escola; necessidade de trabalhar na roça com os pais; sustentar a família; gravidez e casamento precoce (ficando à serviço de seus maridos e filhos); ausência de escolas nas cidades que moravam. Uma delas era libanesa que, embora já alfabetizada em seu país, queria dominar o idioma em português.

A modalidade da EJA é pouco contemplada nos documentos oficiais que normatizam a educação no país, como a Lei de Diretrizes e Bases², os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comum, assim como na elaboração de Materiais Didáticos.

Quanto ao Ensino das Artes na EJA, existe pouca literatura sobre práticas pedagógicas exitosas que auxiliem, nessa modalidade, o educador e a educanda no seu desenvolvimento cidadão e na compreensão da realidade por meio do senso estético.

Perigos e possibilidades – A busca por novas metodologias

Esse vácuo prático-teórico despertou, em mim, o interesse de buscar novas práticas pedagógicas que propiciem o diálogo entre o ensino de arte e as especificidades da EJA.

2 A escolarização de adultos no Brasil é muito antiga, mas, historicamente, sua efetivação como direito foi recente. Por meio de ações políticas extensas, passou a vigorar no pós-Constituição Brasileira de 1988 e, especialmente, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que apresentou a nova nomenclatura para a modalidade de ensino: educação de jovens e adultos – EJA.

Os cursos de licenciatura em arte no Brasil ainda não oferecem formação adequada para os docentes que venham a atuar diretamente nessa modalidade. A formação insuficiente ou baseada na cultura e pensamento eurocêntricos para preparar o profissional da educação de arte nessa área, não respeitando as diferentes realidades de nossa clientela, acaba impondo – ainda que não intencionalmente – os próprios gostos estéticos.

Mesmo os espaços culturais, aos quais levamos os discentes, quando possível, para fruição artística fora do espaço escolar, não são pensados para atender as diferentes realidades do público da EJA, dificultando o acesso ao conhecimento que a obra de arte produz.

O afastamento físico e o ensino remoto

Com a decretação do Estado de Emergência Sanitária no Brasil³ em março de 2020, os órgãos responsáveis pela gestão da educação pública dos três níveis administrativos se viram obrigados a migrar, repentinamente, da modalidade do ensino presencial para a do ensino à distância. De um dia para o outro, os profissionais de ensino, mesmo sem nenhuma expertise na área ou domínio das tecnologias da informação e da comunicação, foram orientados a realizar aulas virtuais e atividades à distância.

Diante da nova orientação que recebi, provocada pelo isolamento físico como proteção contra a contaminação pandêmica do vírus da COVID-19, encontrei grandes dificuldade em executar essa tarefa e percebi que as propostas não encontravam eco ou eram significativas para minhas turmas, em um momento de adaptações pessoais forçadas por tantas turbulências sócio-econômicas.

Um gesto ao longe

Nesse mesmo período e pelos mesmos motivos, o Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido (Gesto), do qual sou integrante, também migrou suas atividades e reuniões presenciais para o mundo virtual. Criou-se o Grupo de Estudos Virtuais em Teatro do Oprimido (Gevto), coordenado pelo professor dr. Licko Turle⁴. O Gevto passou a se reunir duas vezes por semana para estudar os livros sobre TO escritos por Boal. Em cada

3 Parecer Homologado pelo Conselho Nacional de Educação: CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.

4 Licko Turle e outros cinco curingas criaram com Augusto Boal o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro em 1986.

período de dois meses, fazíamos a leitura e os estudos de um livro diferente do teatrólogo; entre eles analisamos o *A Estética do Oprimido*, de 2009.

Nessa sua última publicação, Boal desenvolve a base da sua metodologia – o *Teatro do Oprimido* – colocando a Estética na raiz da Árvore do TO e explicando que a Palavra, a Imagem e o Som são a base para a comunicação entre os seres humanos e suas possibilidades de representar o mundo. Mas seus meios de produção estavam nas mãos de um pequeno grupo de privilegiados que os utiliza para se manter no poder e difundir sua ideologia. Por esse motivo, a Estética do Oprimido propõe que todos deveriam se apropriar de suas produções para se defender das opressões dominantes da elite social.

Ao perceber que a proposta da AEO abrange as quatro linguagens artísticas, inclusive o teatro, decidi experimentar sua aplicação (com adaptações para o perfil dos alunos), de maneira a atender suas diferentes realidades durante a pandemia.

Foi com o pesquisador e professor dr. Flávio Desgranges, que tem como linhas de pesquisa a “pedagogia do espectador” e a recepção, que identifiquei ter vários pontos de contato com os princípios e fundamentos do sistema do Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal. Seu livro *A Pedagogia do Espectador*, desde a graduação, tem influenciado minhas práticas nas aulas de Arte. Esse livro apresenta indagações provocativas para qualquer professor:

Como se estabelece a relação do espectador com a obra teatral? Essa recepção pode ser dinamizada? Que procedimentos utilizar visando provocar esteticamente a recepção? Como estimular o espectador a empreender uma atitude artística, produtiva, em sua relação com o mundo lá fora? Qual a importância de se pensar uma pedagogia do espectador? Como se estruturaria essa pedagogia na contemporaneidade? Como compreender o processo de formação de espectadores? Formar para quê, afinal? (Desgranges, 2003, p. 17).

Essas questões sempre me motivaram no exercício pedagógico. Por ter crescido, estudado e ainda morar e trabalhar na periferia dos municípios de São Paulo e Diadema, essas reflexões estão presentes, seja pela ausência ou pela presença precária dos equipamentos culturais nesses territórios, o que torna a escola o principal canal de acesso às diferentes experiências estéticas para a população local. Mas como colocá-las em

prática para a sua validação? De que forma adaptá-las dentro de um contexto de sala de aula? E como pensar essas pedagogias de forma significativa para o público da EJA?.

Tentando responder a essas questões, passei a experimentar a aplicação da técnica de *A Estética do Oprimido*, de Boal.

A AEO foi a última contribuição de Boal e também é o título do seu livro, publicado após a sua morte, em 2009. É um conjunto de práticas artísticas que mistura jogos, exercícios e o uso (ou não) de materiais, que busca desenvolver, nas pessoas que a praticam, a capacidade de se perceberem artistas, produtores de sentidos – utilizando todas as linguagens artísticas e não apenas a teatral –, se reapropriando do uso da *Palavra* (escrever poemas, narrativas, etc.), do *Som* (criar instrumentos, sons, ritmos e melodias) e da *Imagem* (pintar, esculpir e fotografar, etc.).

Para Turle (2016), a AEO seria um retorno às origens do Teatro do Oprimido, no ALFIN, em 1973, no Peru. Na AEO, Boal amplia sua afirmação de que “todos podem ser atores” para “todos podem ser artistas”.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absoluta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação (Boal, 2009, p. 19).

As ideias de Desgranges e de Boal, somadas, ressoam como resposta para as minhas perguntas, pois fazem reflexões sobre o fenômeno de comunicação teatral partindo da perspectiva de que o espectador é parte integrante da obra, e deve participar da construção dela!

Mãos à arte!

A pesquisa tinha, inicialmente, a intenção de investigar a aplicação da AEO na EJA somente no modo presencial. Porém, devido à prorrogação do período de isolamento físico e à permanência do trabalho remoto, foi considerado pertinente tentar compreender esse fenômeno tecnológico que nos atravessava, bem como a necessidade

da busca de novas práticas que pudessem aproximar as(os) estudantes das atividades escolares em meio a pandemia.

A dinâmica adotada foi:

- a. As atividades deveriam ser postadas no Portal da Educação para que pudessem ser impressas e entregues àqueles que não tinham acesso à internet e/ou dificuldades com o uso das plataformas digitais;
- b. Uso dos grupos do aplicativo de Whatsapp para aqueles que tinham celulares e acesso à internet.

Todas as atividades eram encaminhadas e explicadas por áudio via aplicativo.

E assim iniciei minha experiência no ensino das artes à distância.

Para exemplificar um uso da AEO na escola, descrevo, abaixo, a aplicação do exercício foto-resposta. Ele foi descrito por Boal (2010) como aquele que o fez descobrir, por analogia, que, “se a máquina fotográfica era o meio de produção da fotografia, o corpo humano seria o meio de produção do teatro”. Ele teve esse *insight* ao ver ser o exercício ser aplicado por Estela Linhares no Setor de Fotografia do ALFIN, em 1973, no Peru, quando ela entregava máquinas fotográficas instantâneas para os alfabetizados responderem, com fotos-resposta à pergunta: o que é exploração?

Na minha escola, repeti o exercício perguntando à turma: *O que você menos gosta do lugar onde mora?* Expliquei que queria que respondessem de forma não verbal, com imagens de fotografias tiradas por eles próprios de seus celulares e que, depois, as postassem para serem discutidas pelo grupo.

Na semana seguinte foram compartilhadas as fotos-resposta e tivemos imagens como:

1. Ao responder a pergunta, uma estudante compartilha a foto que registrou, com a imagem de pessoas em situação de rua dormindo com seus cobertores, e alguns objetos sobrepostos, como uma embalagem de comida e uma Bíblia. A estudante comentou sobre o aumento da miséria que percebia no seu bairro e estava preocupada com essa situação, conhecia pessoas próximas que estavam quase chegando nessa condição.
2. Outra estudante postou a imagem da esquina de uma das ruas do bairro vazia, sendo que antes era bastante movimentada, com a circulação de carros, ônibus, motos,

caminhões, transeuntes e o comércio. A estudante comentou por áudio que sentia uma tristeza imensa ao sair para trabalhar e ver o vazio e o silêncio que havia se transformado durante a pandemia.

3. Outro estudante responde com a foto de uma janela basculante, em um quarto com a parede azul. O criador da fotografia comentou que havia aproveitado aquela janela retirada de um entulho e a reutilizado para a reforma do seu quarto alugado. Disse que sentia o ambiente fechado e como estavam em momento de isolamento social a janela melhorou a circulação de ar, mas, como era só um basculante, não o permitia ver a paisagem da rua.

Podemos observar pelos comentários explicativos feito pelas alunas e alunos acima que eles passaram de meros consumidores de discursos de terceiros para produtores de conteúdo a partir de suas próprias percepções sobre as realidades que viviam durante o período pandêmico. Percebe-se, ainda, a opinião e a visão crítica (subjétiVa e objetiva) dos educandos sobre economia e saúde mental.

Após a discussão de todas as imagens produzidas, fizemos uma colagem no mural virtual por meio do aplicativo *padlet*.

Esse mural foi apresentado para toda a rede municipal de educação de Diadema, também de forma remota, por ocasião do encerramento do ano letivo.

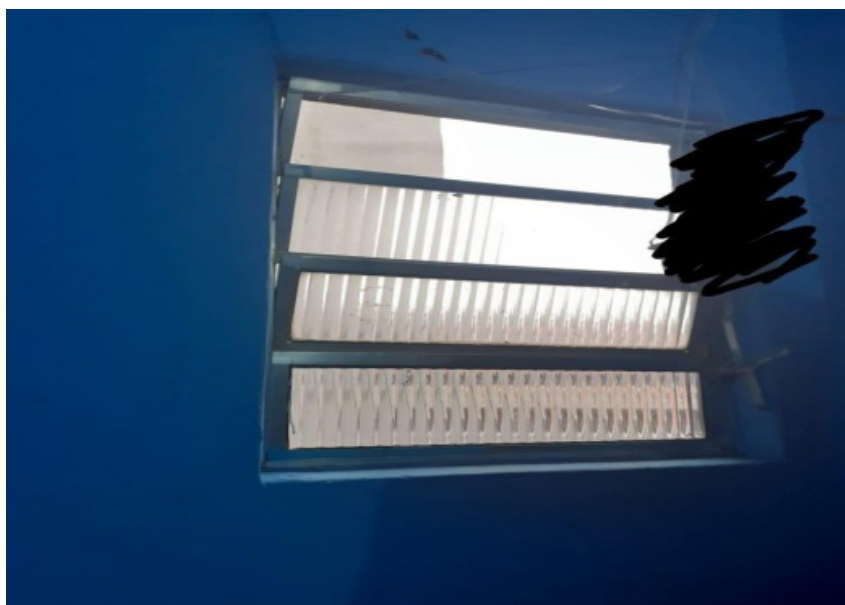
Figura 1 – Foto-resposta 1



Fonte: Élia Rodrigues, 2021

Figura 2 – Foto-resposta 2

Fonte: Eliane Antunes , 2021

Figura 3 – Foto-resposta 3

Fonte: Gustavo Siqueira, 2021

Pequenas Considerações

Após a aplicação de alguns exercícios e técnicas da AEO em uma turma da EJA em escola municipal de Diadema, foi possível verificar progresso significativo no processo de alfabetização e produção de discurso crítico das estudantes, que passaram a valorizar

seus saberes e culturas, elevando sua autoestima e empoderamento, além de maior participação e interesse nas demais disciplinas.

Ainda que o TO não tenha sido pensado para práticas escolares, a pesquisa vem apontando a potencialidade do sistema teatral desenvolvido por Boal como um método eficaz para uma Educação Emancipadora, como nos diz Paulo Freire.

O propósito dessa pesquisa é confirmar que, para a alfabetização de jovens e adultos, a construção de Pensamento Sensível é tão importante quanto a de Pensamento Simbólico, por acreditar que por meio do exercício permanente de experiências estéticas as(os) estudantes percebem que é possível sair do lugar de mero consumidores da cultura alheia e espectadores das suas realidades e se transformar em espect-atores (termo criado por Boal), assumindo lugares de protagonismo, e modificar seus futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

IBGEeduca. **Analfabetismo**. CENSO, 2022. Disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 14 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. **Diadema**. CENSO, 2022. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/diadema.html>. Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra – abordagens originais sobre o Teatro do oprimido**. São Paulo: Pade editorial, 2018.

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas**. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

TURLE, Licko. **Teatro do oprimido e negritude**: a utilização do teatro-fórum na questão racial. Rio de Janeiro: E-Papers: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

TURLE, Licko. Alfabetização Teatral: O encontro do teatro popular com a pedagogia do oprimido. In: MATTOS, Cachalote et al (org.). **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. 1. ed., Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

IMAGENS

ANTUNES, Eliane. 2021. Foto-resposta 2. Diadema – SP. 2021. 2 Fotografia.

RODRIGUES, Élia. Foto-resposta 1. Diadema – SP. 2021. 1 Fotografia.

SIQUEIRA, Gustavo. Foto-resposta 3. Diadema – SP. 2021. 3 Fotografia.

LÉSBICA CAMINHONEIRA E PROFESSORA: O CORPO E AS NARRATIVAS QUE CONSTRUÍMOS

Luana Sevarolli Assis¹

Este texto propõe um recorte de um trabalho mais extenso, que em breve estará disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), intitulado *Lésbica caminhoneira e professora: uma pedagogia crítica ao regime político heterossexual*. Aqui optei por selecionar algumas situações de uma experiência minha, que durou de 2022 a 2023, em uma escola particular, localizada na cidade de São Paulo, na região do Morumbi. Fui professora do curso extracurricular de teatro do colégio, que contava com um encontro semanal de uma hora e meia, e era oferecido para estudantes do Ensino Fundamental II. A turma variou entre oito e dez integrantes, e era composta apenas por meninas que estavam entre o 6º e o 8º ano. Em relação aos nomes das alunas que aparecem neste trabalho, optei por utilizar pseudônimos para que as identidades fossem preservadas, já que algumas situações são sensíveis e poderiam expô-las.

Professoras outsiders e pedagogia crítica

Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo. (hooks, 2017, p. 183).

Para melhor situar as leitoras e os leitores, algumas informações sobre mim: nasci e fui criada em São Paulo, capital, sou branca, lésbica e “caminhoneira”. Esse último termo será bastante usado ao longo de todo o texto – assim como a junção “lésbica caminhoneira”².

1 Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP).

2 Lésbicas caminhoneiras são sujeitas que estão de forma visual, política e comportamental alinhadas à cultura lésbica, e não à cultura heterossexual. Elas não reproduzem feminilidade, coisa que é imposta às mulheres, e apresentam um conjunto de signos que faz com que sejam lidas socialmente como lésbicas. Ou seja, as caminhoneiras são as lésbicas visíveis.

Quando retornei à escola enquanto educadora, tive receio da instituição, dos pais, do toque, do afeto, do modo como me apresento e do modo como me visto. Estar em sala de aula, sendo uma professora caminhoneira, é ter que conviver diretamente com as imagens negativas construídas em relação a nós e com a imagem ideal da “boa professora”, que muito está alinhada à maternidade e à feminilidade, isto é, à cultura heterossexual. O imaginário construído sobre as lésbicas caminhoneiras pelo pensamento heterossexual (Wittig, 2022) as estereotipa como perversas, odiadoras de homens, violentas e predadoras, o que é utilizado para legitimar a violência e o ódio praticados contra elas. Além disso, demonizá-las serve para mascarar uma realidade perigosa à cultura heterossexual: que as lésbicas obtiveram sucesso em deixar de pertencer aos homens. As caminhoneiras, portanto, representam uma ameaça ao poder masculino e, conseqüentemente, ao *ethos*³ que regula as instituições, inclusive a escolar.

Ao passo que existem esses desafios, produzir o gênero em sala de aula, enquanto lésbica caminhoneira, possibilita que os estudantes vislumbrem possibilidades de resistir à *heterossexualidade compulsória*⁴ e, no caso das alunas, à imposição da feminilidade. Nessa medida, a presença de lésbicas caminhoneiras em sala de aula tem potencial para descolonizar os imaginários da obviedade arbitrária do pensamento heterossexual, i. e., a noção ideológica que naturaliza a heterossexualidade, colocando-a como o destino óbvio e ideal dos sujeitos. Assim sendo, o lugar da caminhoneira em sala de aula pode ser um lugar de marginalização, mas também de libertação e possibilidade.

O pensamento de Monique Wittig (1935-2003) será essencial para esse trabalho ao definir a heterossexualidade como um “[...] sistema social fundado na opressão das mulheres pelos homens e que produz a doutrina da diferença entre os sexos para justificar a opressão” (Wittig, 2022, p. 54). A pensadora partiu do materialismo francês para apontar a heterossexualidade “não como instituição, mas como regime político apoiado na submissão e na apropriação de mulheres” (Wittig, 2022, p. 25). Sendo assim, a lésbica,

3 Um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (Bourdieu, p. 2, 2007).

4 Heterossexualidade compulsória é um termo cunhado por Adrienne Rich (1929-2012) que atribui à maior incidência da heterossexualidade um fenômeno social – em vez de natural/genético, como em outras teorias. A heterossexualidade compulsória seria o resultado de um regime regulador e opressivo que visa subordinar mulheres aos homens.

ao apresentar a “heterossexualização”⁵ das mulheres como um processo antinatural, configura-se como uma ameaça ao regime político heterossexual (Wittig, 2022).

Uma estratégia de oposição a esse regime é a valorização da cultura lésbica. Susan Hawthorne (2003), doutora em Estudos Femininos e em Ciências Políticas pela Universidade de Melbourne, discute o conceito de cultura lésbica como modo de resistência. Assim, quando me classifico como lésbica caminhoneira insiro minha constituição enquanto sujeita em uma subcultura específica: a cultura lésbica (Hawthorne, 2003). Lésbica e caminhoneira são os adjetivos que marcam a minha posição enquanto *outsider within*⁶ (Collins, 2016) – conceito criado pela socióloga Patrícia Hill Collins para se referir a pessoas socialmente marginalizadas que conseguem se inserir em ambientes normativos. Porque, mesmo estando em um espaço de poder, tal qual a academia, o meu corpo denuncia a minha posição de marginalidade na sociedade.

Patrícia Hill Collins (2016), em seu artigo, argumenta que os conceitos de “autodefinição” e “autoavaliação” são necessários para a sobrevivência da mulher negra, e para outros grupos de *outsiders*, como as lésbicas (Collins, 2016). Esses mecanismos consistem em rejeitar as definições e juízos de valor produzidos sobre os *outsiders* pelo pensamento hegemônico sobre os *outsiders*. Assim, a prática da autoavaliação e da autodefinição é necessária para que seja possível rejeitar a opressão psicológica internalizada que faz com que corpos desviantes tenham que se curvar a um modo de vida agradável ao sistema. Isso, pois

[...] definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de um “outro” objetificado é uma forma importante de resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. (Collins, 2016, p. 6).

Portanto, quando me autoavalio e me autodefinio em sala de aula, a vivência de lésbicas caminhoneiras é colocada como digna, interessante e revolucionária, o que pode criar a possibilidade de que as alunas e os alunos também me enxerguem

5 Aqui opta-se pela palavra “heterossexualização”, em vez de “heterossexualidade”, para explicitar que há um processo social e coercitivo que conduz as mulheres à heterossexualidade.

6 “Forasteira de dentro”.

dessa maneira. E é isso que viabiliza a construção de uma valorização em relação à cultura lésbica e, conseqüentemente, a mudança dos paradigmas que levam ao lesbo-ódio na nossa sociedade.

Como a escola é “[...] um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (Bourdieu, 2007, p. 56), faz-se necessário escancarar as estruturas de dominação que operam de maneira velada no ambiente escolar para que possamos nomear e apontar as barreiras invisíveis que estão postas para os corpos de professores e estudantes *outsiders*. Além disso, existe uma potencialidade em ser um corpo marginalizado inserido na academia: identificar padrões que dificilmente seriam percebidos por pessoas dentro da lógica normativa.

Os corpos das lésbicas caminhoneiras explicitam uma ameaça ao regime político heterossexual, pois rompem com o *mito da mulher* (Wittig, 2022) ao não se mostrarem (e não estarem) disponíveis para o acesso masculino. Aqui essa ruptura é entendida como uma prática de liberdade, já que

Nossa primeira tarefa, ao que parece, é fazer sempre uma distinção completa entre as “mulheres” (a classe dentro da qual lutamos) e a “mulher”, o mito. Pois a “mulher” não existe para nós: é apenas uma formação imaginária, enquanto as “mulheres” são produto de uma relação social. [...] Para tomar consciência de que somos uma classe e nos tornarmos uma classe, temos primeiramente de matar o mito da mulher. (Wittig, 2022, p. 49).

Assim, o *mito da mulher* é a ideologia que, ao validar a construção imaginária sobre a *mulher*, mascara o processo político e ideológico que institui *homens* enquanto classe dominante e *mulheres* enquanto classe dominada. Assim, a feminilidade é vista como um destino natural ou uma escolha individual, e não como resultado de uma cultura em que as mulheres moldam seus corpos e comportamentos a partir da criação mítica construída pelos homens em torno da *mulher*.

No contexto da educação, quando tratamos de uma pedagogia que busca romper com a *mulher*, o mito, estamos falando de uma pedagogia que busca a emancipação das mulheres enquanto classe⁷. Tendo-se em vista esse aspecto enquanto prática

7 A perspectiva, defendida por Monique Wittig, de tratar “homens” e “mulheres” enquanto classe, será aprofundada mais à frente, em “Combatendo o mito da mulher na escola”.

metodológica e curricular, o que está sendo viabilizada é a possibilidade de subjetivação das educandas, quando apresentadas à possibilidade de romper com o mito. Portanto,

O que está em jogo (e, é claro, não somente para as mulheres) é tanto uma definição de indivíduo quanto uma definição de classe. Pois, uma vez que se reconhece a opressão, é preciso conhecer e experimentar o fato de que é possível se tornar *alguém* apesar da opressão, que cada pessoa tem a sua identidade. Não há luta possível para pessoas destituídas de identidade e sem motivação interna para lutar com outras pessoas, primeiramente eu luto por mim mesma. (Wittig, 2022, p. 49).

E a escola, que tende a ensinar um comportamento normativo às alunas e aos alunos, vê em docentes *outsiders* uma ameaça ao *ethos* escolar, que tende à reprodução social e cultural (Bourdieu, 2013). A professora lésbica, na sua condição de *outsider within* (Collins, 2023), depara-se constantemente com o fato de que

A escola não é neutra e nem desinteressada. A escola trabalha para educar em uma determinada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os diversos interesses dos diferentes grupos sociais. A política educacional é o resultado da disputa de interesses e negociações que acontecem na sociedade, entre grupos religiosos, empresários, trabalhadores, organizados ou não em partidos políticos. (Bock, 2003, p. 84)

Frente a esse cenário de disputa, a professora caminhoneira terá que tomar uma decisão sobre romper ou não com a cumplicidade ideológica (Bock, 2003) da escola – isto é, a ideologia que mascara o fato de que a educação é um processo social, político e ideológico –, que ativamente “[...] investe na fabricação do sujeito heterossexual” (Maciel, 2017, p. 23).

A questão do pensamento heterossexual como uma ideologia que rege instituições, como a escolar, faz com que a dominação de uma classe (mulheres) por outra (homens) seja naturalizada. Por isso, é importante romper com a cumplicidade ideológica da escola, revelando o regime político heterossexual como parte estruturante da construção das relações sociais, de modo a desenvolver um pensamento crítico acerca da heterossexualidade, que é compulsória, e da existência lésbica enquanto possibilidade material, simbólica e digna. Essa conduta crítica é necessária por dois motivos: a) ser negligente diante de um sistema de dominação, qualquer que seja ele, perpetua

aquilo que já está posto – a norma (no caso o regime político heterossexual) – e b) não é possível romper paradigmas pela lógica da “tolerância”. Pois, ao ser tolerante, a escola

[...] apenas sugere que há uma diversidade, outro estado, estável, que deve ser respeitado, mas que não se multiplica, não se difere, não é produtivo, ativo e de fluxo contínuo. Esse discurso humanista de respeito à convivência entre as diferenças culturais, de benevolência, portanto, reduz e apaga a diferença, as singularidades e a multiplicidade de experiências que cada um poderia suscitar na educação de si e do outro. Além disso, ele não mexe com as relações de poder entre a heterossexualidade e a homossexualidade, não provoca a desestabilização da heterossexualidade como uma identidade fixa e suprema, que foi produzida na e pela distinção sexual. (Maciel, 2017, p. 24).

Assim, busca-se destacar as potencialidades de professoras caminhoneiras, nessa posição de *outsiders within* no ambiente escolar, na missão de ensinar a transgredir (hooks, 2017). Para tal, mostra-se essencial propor uma valorização da cultura lésbica, não resumindo-a a uma questão de sexualidade, mas ampliando-a para uma possibilidade de libertação da classe de mulheres em relação às opressões que sofrem. Além de identificar de que modo o pensamento heterossexual (Wittig, 2022) está embutido no *ethos* escolar, será fundamental discutir como a linguagem, a arte, o simbólico, a cultura lésbica e os processos de subjetivação podem ser modos de superar esse pensamento; neste caso, por meio do ensino de teatro. Finalizo dizendo que esta pesquisa se apoia na visão da pedagogia crítica, em que a sala de aula é lugar de libertação, transgressão e construção de um futuro mais democrático. Isso só é possível quando educamos para criticar e resistir aos sistemas de dominação; sendo eles de classe, raça ou gênero e sexualidade. A seguir, discutirei algumas situações que vivenciei em sala de aula, que podem gerar pistas e reflexões de como esses processos e condutas podem se dar na prática.

Criando ficções, construindo subjetividades

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos nossos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os

preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história.

bell hooks

As referências que nos cercam compõem boa parte de quem somos, pois criam o nosso imaginário. Ao escolher a peça com a qual eu e a turma trabalhamos, levei em conta vários fatores, dentre eles, criar um universo em que a identidade das mulheres fosse predominante e que não girasse em torno do mito da mulher. Escolhi trabalhar com *Sociedade dos poetas mortos*, a partir do roteiro de Tom Schulman, porém algumas mudanças foram feitas: ao invés de se tratar de uma escola só para meninos, tratava-se de uma escola só para meninas; os poetas citados no texto original foram substituídos por outras poetisas⁸; e o professor, Sr. Keating, que estimulava uma vivência política da vida enquanto poética, foi reconfigurado na Sr.ta Keating. Personagens que representavam figuras de poder e opressão, em função de seu gênero, no entanto, continuaram como homens e foram interpretados pelas alunas-atrizes como tais. O enredo me interessava, mas diversos cortes, alterações e adições foram essenciais para que o discurso do texto fosse compatível com o discurso curricular que eu visava construir. Além das várias questões, caras a esse grupo, que tornaram interessante que nos aproximássemos do universo dessa obra, eu tinha interesse em adaptar esse texto, buscando construir uma história “entre nós mesmas” (Lorde, 2020).

Em seguida citarei as autoras e textos que escolhi selecionar e apresentar à turma, ao costurá-los na dramaturgia e discuti-los em aula. O primeiro deles é um poema de Audre Lorde (1934-1992) – uma poeta, lésbica, *butch*⁹, negra, estadunidense e ativista dos movimentos feminista, antirracista e LGBT – que está no livro *Entre nós mesmas: poemas reunidos*. A autora e a temática foram centrais para a escolha desse poema, pois “Espelhos bons não são baratos” fala sobre resistência à pressão estética e tomada de consciência sobre os processos que levam ao auto-ódio, sendo que pressão estética era um tema bastante recorrente, que é apontado como uma questão difícil para essas alunas.

8 Aqui, faço o uso da palavra “poetas”, ao invés de “poetisas”, como uma escolha política, pois “poetisa” – termo apresentado como o feminino da palavra “poeta” no século XX – apresenta uma diferença, de maneira negativa, entre as poesias escritas por homens e mulheres, como se “as poetisas” fossem escritoras menores do que “os poetas”. Assim, escolho utilizar a palavra “poeta” para tratar dos ou das poetas, sem o pressuposto de uma hierarquia qualitativa.

9 Termo em inglês utilizado em contexto análogo à palavra “caminhoneira”.

Escolhi também um poema do livro *A teus pés*, por critérios de afinidade e autoria: Ana Cristina Cesar (1952-1983) foi uma poeta que ganhou mais visibilidade nos últimos anos e seu livro chegou a ser incluído na lista de leituras obrigatórias do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2019. Ana C é um importante nome da poesia marginal no Brasil, foi também tradutora, crítica literária e professora. Além disso, era sabido que ela mantinha relações românticas com outras mulheres, apesar de sua sexualidade estar em campo de disputa na academia: algumas pesquisadoras a colocam como lésbica e outras como bissexual. Escolhi também um poema de Angélica Freitas – poeta, lésbica caminhoneira, brasileira, nascida no Rio Grande do Sul – que foi musicado por sua esposa, Juliana Perdigão – instrumentista, cantora, compositora e também lésbica. Esse poema-música questiona o “mito da mulher” ao expor concepções sociais sobre “a mulher” de maneira contraditória. Por fim, a trilha sonora da peça foi composta por músicas do álbum *Sombras e Sobras*, de Camila Garófalo – uma cantora e compositora lésbica e brasileira. Optei, portanto, pela valorização da cultura literária – e musical – lésbica, que se configura como literatura de vanguarda, pois “precisa estar além do tempo e do espaço patriarcal” (Gomyde, 2021, p. 440) para existir.

Começamos, então, o processo criativo de *Sociedade das poetisas mortas*. A própria configuração de uma escola só para meninas suscita um novo imaginário. No começo de nossos trabalhos com o texto, realizamos, com algumas adaptações, o jogo de entrevista às personagens (Ryngaert, 2009). Durante o jogo, tanto eu quanto as alunas poderiam fazer perguntas para quem estivesse sendo entrevistada, que deveria responder como a sua respectiva personagem. Várias das jogadoras-personagens revelaram, durante as entrevistas, terem outras personagens femininas como interesse romântico. Mesmo que não houvesse nenhum envolvimento romântico entre as personagens na dramaturgia, a turma tentava descobrir se essas relações estariam, na realidade, escondidas nas entrelinhas: as personagens Tina Adams e Nina Perry eram as que mais gostavam de conspirar sobre. Certo dia, Sarah, uma aluna, disse que, na noite anterior, ela havia pensado muito sobre as personagens e que, na opinião dela, Tina e Nina se gostavam e deveriam ficar juntas na peça. Outras meninas apoiaram e, revoltadas, alternavam entre perguntar o porquê elas não namoravam e afirmar que elas deveriam namorar. Foi um burburinho. Essa alteração não ocorreu na dramaturgia, por motivos burocráticos

relacionados à gestão escolar, mas sinto que essas pequenas conspirações as atravessavam e estimulavam criativamente.

Ao início de cada aula, realizávamos uma pequena reunião da *Sociedade das Poetas Mortas*, em que as alunas poderiam trazer provocações artísticas a partir de materialidades, performances, textos e poesias, autorais ou não. A dinâmica era parte de nossa rotina e propunha um momento de criação e apropriação de referências artísticas. Durante as “reuniões”, as alunas costumavam priorizar por trazer materiais autorais, que eram acolhidos, comentados pelo grupo e comumente passavam a integrar a dramaturgia de alguma forma. Considerava a prática dessas atividades relevante tanto no aspecto da educação artística, quanto em relação aos processos de subjetivação, porque a experimentação literária “[...] é a prática subjetiva por excelência, uma prática do sujeito cognitivo” (Wittig, 2022, p. 99-100). Era corriqueiro, nesse contexto, que algumas estudantes, em seus textos e comentários, falassem do amor entre mulheres, tanto ao imaginar possíveis relações ocultas entre as personagens da peça, quanto ao vislumbrar a criação de suas próprias ficções e autoficções. Todas tinham consciência de que, naquele espaço, narrativas atravessadas pela lesbianidade poderiam ser criadas, verbalizadas e discutidas sem censuras, mesmo que eu não tivesse dito isso com todas as letras. A minha presença e as minhas reações, quando elas testaram o terreno, pareceram suficientes para que elas se sentissem confortáveis o suficiente para imaginar em conjunto.

Eu também comecei a me sentir cada vez mais confortável. Elas pareciam admirar o fato de eu ser caminhoneira. Minhas roupas eram frequentemente elogiadas, meus cortes de cabelo também. Acredito que, para algumas delas, parte do interesse em fazer aulas de teatro, tinha a ver com a necessidade de representatividade lésbica. Elas tinham o desejo de ficcionalizar lésbicas em cena, de conhecer outras referências na ficção, e a ideia de ter uma professora lésbica lhes parecia acolhedora. O ambiente só se configurou dessa maneira, pois o corpo das professoras e dos professores, cientes disso ou não, compõem um currículo. E a minha presença em sala de aula, o meu corpo-curículo permitiu que a dinâmica da turma se configurasse dessa forma e que as alunas se sentissem confortáveis para falar sobre ter uma sexualidade não-normativa sem julgamentos.

Lembro-me de uma vez em que, após a aula, Giovanna (uma aluna) estava falando para Sarah (outra aluna) – bem alto, para que eu escutasse – sobre a seguinte

situação: “Vai ter uma conversa sobre sexualidade no grupo de escoteiras. Eu não quero participar disso, não! Eu nem conheço aquela mulher. E se ela descobrir que eu gosto de meninas e contar tudo para os meus pais?”. Tentei tranquilizá-la dizendo que era bem provável que aquele não fosse o intuito da palestra. Em seguida, revelou que seus pais, nas palavras dela, eram bastante homofóbicos e que a relação deles já era muito difícil. “Eu não ligo se meus pais souberem”, disse Sarah, “pra mim tanto faz”. Giovanna respondeu: “Também, né! Seus pais são liberais!”. Sarah retrucou que eles não eram, mas que ela não iria esconder sua sexualidade em função do que eles pudessem pensar.

Elas têm maneiras de lidar com a própria sexualidade e conflitos internos muito diferentes entre si. Essas alunas – na época, no sétimo ano –, com pouca idade, já discutiam as possibilidades de construir a própria subjetividade frente a uma sexualidade que divergia da heterossexualidade. Giovanna e Sarah declaravam frequentemente que me admiravam e sentiam-se inspiradas por mim, mas ter o exemplo de uma professora que vivia a sexualidade de maneira tranquila e orgulhosa não impede que a própria sexualidade seja uma questão. É preciso mais. Nesse mesmo dia, elas me perguntaram se eu poderia dar alguma recomendação de filmes, livros ou séries que tivessem personagens LGBT. Mesmo que fosse muito importante a possibilidade de pluralizar o imaginário sobre mulheres e lésbicas em sala de aula, elas tinham o desejo de se munir de referências positivas para que pudessem se autodefinir e se autoavaliar, resistindo às imagens criadas pelo pensamento heterossexual sobre as lésbicas. Isso seria extremamente importante, pois principalmente a forma como Giovanna falava sobre a própria sexualidade ao longo desse período era carregada de medo, culpa, negação e pequenos momentos de orgulho. Tentei me lembrar de séries e livros que fossem adequados às idades delas e citei alguns exemplos, como: *She-Ra e as princesas do poder*¹⁰, *A casa da coruja*¹¹ e *O enterro das minhas ex*¹². Acho que há um vazio simbólico enorme

10 Uma série da Netflix, lançada em 2018, que conta com várias protagonistas lésbicas, além de outros personagens LGBT. Nessa saga de aventura, em animação, a homoafetividade é tratada com bastante tranquilidade. Classificação indicativa: Livre.

11 Um desenho animado infantil de 2020, produzido pela Disney, com protagonismo de um casal lésbico. Classificação indicativa: Livre.

12 Uma história em quadrinhos, escrita por uma lésbica, que retrata momentos da vida de Charlotte, da infância ao início da vida adulta, em que ela tenta compreender a própria sexualidade. A obra é um drama bem-humorado e sensível.

sobre a existência lésbica, um vazio que gostaria de minimizar para as minhas alunas. Faltam referências de futuro que não se pautem em uma vida marcada por imoralidade, violência e tragédias. A cultura literária lésbica “[...] constrói a possibilidade de uma mudança civilizatória profunda” (Gomyde, 2021, p. 444), mas é difícil que as pessoas conheçam esses escritos ou que eles possam compor a estante de livros de jovens meninas que moram com tutores que consideram esse tipo de literatura inadequada para crianças e adolescentes por desafiarem a cultura heterossexual. Porém, contra a obviedade arbitrária do pensamento hétero, as professoras caminhoneiras têm o potencial de criar rachaduras; de plantar uma semente do que pode ser uma vida lésbica que não tem como base a miséria, mas uma vida digna e emancipada.

REFERÊNCIAS

- BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênio Melilo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 295-336.
- BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 295-336.
- CESAR, Ana Cristina. **A teus pés**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.
- FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- GAUTHIER, Anne-Charlotte. **O enterro das minhas ex**. São Paulo: Nemo, 2016.

GOMYDE, Monalisa Almeida Cesetti. Existe uma cultura literária lésbica? **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 427-447, 2021.

HAWTHORNE, Susan. A despolitização da cultura lésbica. **Hecate: Special Conference Issue**, Brisbane, v. 29, n. 2, p. 235-247, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. **Entre nós mesmas**: poemas reunidos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: o gênero na docência. Curitiba: Appris, 2017.

RICH, Adirenne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 4, n. 5, 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RADICALIZAR A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE CENA E AULA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Maíra Gerstner¹

A vida que bate no seu corpo – eis a arte. O seu ambiente – eis a arte. Os ritmos psicofísicos – eis a arte. A vida intrauterina – eis a arte. A suprassensorialidade – eis a arte. Imaginar – eis a arte. O pneuma – eis a arte. A apropriação de objetos e de áreas – eis a arte. O puro gesto apropriativo de situações humanas ou vivências poéticas – eis a arte.

Frederico Moraes²

Este trabalho possui um duplo objetivo: primeiro, questionar o que se entende por cena em projetos nos quais as dimensões artística e pedagógica estão em pé de igualdade, e, depois, problematizar quais seriam as expectativas em relação a um feito artístico nesses contextos.

Em termos metodológicos, trabalharei com a noção de “método da cena” desenvolvida por Jacques Rancière, e de uma perspectiva de “análise de obras” apresentada por Isabelle Ginot e Philippe Guisgand (ambos interessados em ler a dança contemporânea tendo em vista a atividade perceptiva do corpo), a partir das situações apresentadas.

Assim, com base em tais agenciamentos, tenho a hipótese de que as narrativas acerca do que se dá como acontecimento cênico nos espaços de sala de aula necessitem de uma afirmação estética mais radical.

Apresentarei, dentro dessa perspectiva, três cenas: “A morte de Ofélia”, “Fazer corpo” e “Batata”. Nelas, busco friccionar algumas das experiências que tive como docente (no contexto da educação básica e na formação de professores), mas também como artista e espectadora das artes da cena. Já em “Falar sobre versus fazer com”, uma espécie de epílogo, apontarei alguns caminhos para os problemas levantados, apostando na radicalidade estética do fazer artístico, seja ele realizado no teatro ou na sala de aula.

1 Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - USP.

2 MORAIS, Frederico. Do corpo à terra. In: SEFFRIN, Silvana (org.). **Frederico Moraes**. Rio de Janeiro: Funarte, 2001, p. 118.

A morte de Ofélia

Figura 1 – Ophelia (1851-2) Sir John Everett Millais, Bt. Tate Modern



Fonte: Wikimedia Commons

“E a menina Ofélia, pobre menina Ofélia, morreu afogada...”. Corpos vestidos de azul entoavam o acontecido à personagem de Shakespeare, enquanto se moviam com uma qualidade de onda, ao som da canção “Argila” de Carlinhos Brown. Então Ofélia entrava rapidamente em cena, como que se despedindo, e compreendíamos todo o desfecho.

Uma atriz vestida de branco, em cena em um palco de arena, pega uma grande garrafa de vidro, cheia de água, e derrama sobre a sua cabeça, enquanto o público ouve a canção que é tocada ao vivo no piano: “já tens águas demais... por isso... não choro mais...”.

As duas cenas acima descritas são oriundas de contextos completamente diferentes: uma faz parte de uma célebre montagem de Hamlet realizada por um grupo brasileiro bastante aclamado³. Já a outra foi realizada em uma montagem final de um grupo de estudantes do ensino básico⁴. Mas as duas cenas me formaram, igualmente, como artista.

3 Referência ao espetáculo “Ensaio.Hamlet”, direção de Enrique Diaz com a Cia dos Atores (2004).

4 Referência a montagem de “Hamlet”, direção de Mara Lima, com alunos do Colégio de São Bento, na cidade de São Paulo (1998).

A morte de Ofélia, portanto, revela que afirmar a potência da cena nos seus diferentes contextos nos exige renunciar às hierarquias existentes e sustentar um corpo capaz de radicalizar a sua materialidade.

Fazer corpo

Figura 2 – Pintura rupestre no Parque Nacional da Serra da Capivara



Fonte: Wikimedia Commons

Minha primeira experiência como professora da educação básica foi em Guadalupe, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Antes mesmo de assumir, fui chamada para uma reunião com a diretora, em sua sala. Ela me perguntou se eu realmente ficaria com a vaga, uma vez que eu estava obrigando a então professora de artes, também ali presente, a deixar a escola na qual ela trabalhara há tantos anos.

Naquele mesmo dia, fui visitar a sala de artes que tinha um grande espaço prático, no qual pude visualizar as aulas de artes cênicas sem o empecilho de mesas e cadeiras. No entanto, levei a turma nessa sala apenas uma vez, quando passei a aula toda separando os estudantes que, afoitos por relação, acabaram por se bater durante toda a aula. Em especial uma aluna, que se destacava por sua altura (era muito mais alta e um pouco mais velha que os demais), liderava aquela experiência, no mínimo, intensa.

Depois da frustração com a sala prática, optei por construir, naqueles três meses, um outro dispositivo: dividia a turma em grupos, os grupos juntavam suas mesas e com isso tínhamos quatro ou cinco grandes mesas na sala de aula. Era um recurso oriundo das artes visuais, algo muito presente em mim naquele momento, pois antes de entrar na escola eu havia passado dois anos trabalhando em um centro cultural como artista-educadora.

Então propus que cada grupo construísse um corpo: a cada semana, esse corpo ganhava um novo membro e, ao final do semestre, teríamos um personagem. Esses corpos em processo “descansavam” de uma semana para a outra na sala de artes. Uma tarde, quando nela eu entrava para pegar os corpos, fui surpreendida por encontrar todos eles amassados no lixo. Fui aos prantos e corri até a sala da diretora. Com sua ajuda, consegui desamassar alguns membros e seguir com a proposta junto aos estudantes.

Ao refletir sobre a relação espaço-temporal na escola, Jan Masschelein e Maarten Simons afirmam que:

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo (Masschelein; Simons, 2013).

Os autores irão defender que o professor constrói, na relação com os estudantes, possibilidades de conexão naquele espaço fluído que é a escola. Esse espaço é autônomo em relação ao espaço exterior. Assim, é evidente que os corpos foram amassados por alguém que não vivia naquele espaço conosco. Por outro lado, o fato de isso ter acontecido explicita que a temporalidade da sala de aula atravessa outros espaços da escola e que sustentar isso exigiria, de todos os profissionais⁵ que trabalham na instituição, um olhar transversal com relação à própria atuação.

Fiquei naquela escola por três meses. No meu último dia, encontrei aquela aluna (que liderava a exploração corporal da turma durante a visita à sala prática) no ônibus. Conversando com ela no trajeto do ônibus até a escola, perguntei sobre quais disciplinas

5 Demarco aqui os profissionais e não os estudantes por acreditar, junto com Hannah Arendt (1972), que a escola é um espaço em que aqueles que já estão no mundo apresentam o mundo para aqueles que estão chegando. Assim, é parte do papel dos profissionais da escola apresentar modos de cuidar do espaço da escola.

ela gostava mais. E ela me disse “A sua, professora”. Surpresa, eu perguntei: “É mesmo? Por quê?”, “Porque eu gostei muito de fazer o corpo”.

Quais teriam sido as reverberações da feitura daquele corpo de papel nos corpos daqueles estudantes? Hoje eu me pergunto o que significa “fazer um corpo” e que corpo é esse possível de ser experimentado na escola. Sem dúvida, eu ainda não tinha corpo para assumir aquela função e nem a sabedoria para escutar as necessidades dos corpos daqueles estudantes. Dedico a eles, portanto, esta pequena reflexão, que só pode encontrar corpo uma década depois.

Vale lembrar que a ideia de encontrar um corpo está associada a uma compreensão de que o corpo não é uma coisa dada, e que habitá-lo nos exige recursos e disponibilidade para a experiência. Desse modo, esse corpo em processo está em constante movimento e relação com outros corpos, afetando e sendo afetado. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari:

Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como uma substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e por uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto de afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). (Deleuze; Guattari, 1997, p.47)

Outro aspecto importante a ser ressaltado, amplamente trabalhado na literatura antropológica, é que a noção de corpo é modulada de modos bastante distintos de cultura para cultura. Marcel Mauss irá afirmar, em *As técnicas do corpo* (*Les techniques du corps*, 1934), que podemos distinguir a humanidade sentada da humanidade agachada. Já Tânia Stolze Lima, em seu artigo “O que é um corpo?”, ao falar do povo juruna, aponta uma não-distinção entre corpo e alma:

A alma é, pois, uma parte do corpo ou um componente da pessoa. Dentre essas partes, porém, e juntamente com a pele, a alma destaca-se como tendo com o corpo uma relação adicional àquela entre parte e todo que a define somente em seu aspecto de princípio vital. Pois é também um duplo da pessoa. (Lima, 2022, p. 12)

Assim, é inegável a existência de uma gigantesca literatura sobre o que se entende por corpo e todos os processos a ele relacionados, e não será objetivo deste texto adentrar a complexidade de tais discussões. No entanto, os autores acima citados situam, eticamente, o escopo conceitual que orienta este trabalho.

Batata

Figura 3 – Fotografia de três batatas



Fonte: arquivo pessoal

No camarim do teatro da Universidade Estadual Paulista, a turma de alunos de primeiro ano da Licenciatura em Artes Cênicas estava reunida para compartilhar um momento cênico durante o intervalo. Naquele dia, duas alunas eram responsáveis por conduzir o processo. A ideia era oferecer um presente a um dos colegas em forma de alimento⁶.

As luzes se apagavam. Víamos apenas a projeção de um vídeo no computador. Duas mãos, no vídeo, descascavam uma batata. O som presente no vídeo era, inicialmente,

⁶ Refleti sobre essa e outras experiências realizadas nesse contexto no capítulo “Por uma ética amorosa: Lygia Clark, psicomotricidade e a experiência da cena”, do livro *Pedagogia das Artes Cênicas: múltiplos olhares*, com organização de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso – São Paulo: ECA-USP, 2022.

apenas o da casca sendo retirada aos poucos. Depois, íamos ouvindo, também no vídeo, palavras que eram ligadas à pessoa presenteada, que gostava muito de batata e naquele dia recebia um purê da colega, e que seria compartilhado com o restante da turma.

Ainda durante a exibição do vídeo, nós, espectadores/participadores⁷/testemunhas⁸, recebíamos as palavras que eram ditas no vídeo em pequenos papéis.

Essa aluna levou a proposta radicalmente à sério, no sentido de ter assumido para si a tarefa de criar algo que pudesse ser compartilhado cenicamente com o grupo. Essa artista, portanto, radicalizou também a matéria batata. Batata virou purê, que era descascada, que era um gosto afetivo, que era vista entre as mãos, enfim, que era cena. Não era uma cena sobre a amiga que gostava de batata, nem sobre como a batata é plantada, ou qual é sua origem. A batata era matéria da cena. Ela foi desmontada em todas as suas possibilidades. E, com isso, ela nos aproximava, coletivamente, da nossa experiência humana, atravessada por tantos modos de ver e fazer batata. E era a cena que nos mostrava isso tudo.

Ao refletir sobre os processos investigativos de alguns grupos de teatro na América Latina, a pesquisadora cubana Ileana Diéguez cunha o termo “desmontagem cênica”. Com ele, a autora pretende legitimar algumas práticas que

[...] começaram a ser uma espécie de performances pedagógicas na intenção de tornar visíveis os percursos, dispositivos e a tessitura da cena, sempre a partir de propostas e desenvolvidas primordialmente pelos atores em diálogo com os diretores (Diéguez, 2014, p. 8).

É interessante observar que Diéguez nos oferece uma pista importante para subverter a dicotomia processo-produto, muitas vezes presente em processos artístico-pedagógicos. Ao propor um termo que auxilia na sustentação de práticas que privilegiam a experiência do corpo em cena, a autora afirma que desmontar é também colocar em xeque o que entendemos por arte:

É pôr em dúvida a ideia mesma de arte, a eficácia poética, a contemplação sublimadora. Os mitos da arte e dos artistas são também relatos para serem representados no

7 Em referência a Hélio Oiticica, que passa a nomear o espectador como participante.

8 Em referência à Jerzy Grotowski, que passa a nomear o espectador como testemunha.

grande teatro, inclusive quando se destronam personagens, mas se resguarda o território da arte. Tornar visíveis os dispositivos, os detonadores de uma ação, as paixões e razões de sua construção, pode implicar em um embaralhamento de certas classificações ou de certos consensos tácitos (Diéguez, 2014, p. 10).

Como seguir afirmando a radicalidade da experiência estética na sala de aula? O que seria necessário para abraçar a potência da cena que acontece em espaços não profissionais? A noção de desmontagem cênica, nesse sentido, nos convoca a olhar para a performatividade do processo e, assim, afirmar como cena o que daí emerge.

Falar sobre versus fazer com

Figura 4 – Fonte, de Marcel Duchamp (1917).



Fonte: Wikimedia Commons

A relação entre cena e sala de aula, quando fora da escola, também não deixa de enfrentar desafios. Se olharmos para trabalhos recentes realizados pelas diretoras Martha Kiss Perrone (*Quando quebra queima*, com a Coletiva Ocupação, de 2017) e Juliana Jardim (*Ensaio Ignorantes: nem cena, nem aula*, com os núcleos Ensaio Ignorantes, também de 2017), veremos tentativas de radicalizar o que pode ser a experiência da aula, em cena. Nesse sentido, a escola deixa de ser tema e passa a ser a própria materialidade da cena.

Ao invés de apresentarem peças sobre a sala de aula, representando uma situação escolar em cena, os trabalhos *Quando quebra queima* e *Ensaio Ignorantes: nem cena, nem aula* apostam na performatividade do acontecimento cênico: enquanto no primeiro nossos corpos são atravessados pelos afetos presentes nas ocupações das escolas públicas estaduais de 2015 e 2016, a segunda convida o público a expor suas perguntas em um ambiente em que atores e espectadores atuam horizontalmente a partir das experiências narradas pelo mestre ignorante⁹.

Pensar em materialidade talvez nos possibilite avançar sobre os dilemas ligados à dicotomia processo-produto. Materialidade atrelada a uma afirmação artística radical, tal qual aquela feita por Duchamp quando apresentou seu urinol no museu. Como afirma Luiz Camillo Osorio:

O desvio de Duchamp é um desvio em direção à origem, uma origem indefinível que produz um devir sempre inacabado, onde as formas de arte são indiferenciadas e o que importa é a possibilidade de invenção de novos sentidos para o mundo. (...) Tanto no *Grande Vidro*, como também em a *Fonte*, a materialidade da obra se multiplica nas notas e textos escritos por ele e que nos convidam a ver de outros modos. (Osorio, 2015, p. 137).

Pensar em materialidade cênica, portanto, é também o convite de Jacques Rancière ao propor seu método da cena. Colocar em cena, metodologicamente, seria também sair da caverna platônica, ousar pensar cenicamente em outros contextos. Dar voz aos que

9 Referência ao livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, de Jacques Rancière.

estão fora da cena. Não seria também possível afirmar radicalmente os feitos artísticos realizados em espaços menos legitimados pela arte tida como institucionalizada?

Não existe uma cena e um fora de cena, uma caverna e um lugar da verdade; há um espaço de aparência onde aparência contra aparência estão em jogo. [...] A teatralidade é a construção de um outro universo de aparências: o fato de aparecer isso que não aparecia, ou de fazer aparecer de outro modo o que aparecia segundo um certo modo de visibilidade e inteligibilidade (Rancière, 2018, p.14 – tradução própria)

A fase de Lygia Clark em Paris, nos seus anos como professora na Sorbonne, foi divisora de águas na sua trajetória como artista. Através de suas proposições, realizadas dentro de uma escola de arte, a artista afirmava radicalmente seu fazer e entendia que aquilo realizava junto aos estudantes, era o trabalho que necessitava comunicar naquele momento. O seu trabalho como professora era o seu trabalho como artista. Não havia distinção entre uma coisa e outra.

Continuo na Sorbonne, onde encontrei pela primeira vez condições de comunicar o meu trabalho; jovens que elaboro um ano inteiro e são preparados desde a nostalgia do corpo – no fundo o *morcellement* do mesmo – até a reconstrução para acabar no que chamo de corpo coletivo, baba antropofágica ou canibalismo (...) Já que vi que meu trabalho é para ser feito desta maneira e não posso me exprimir mais como um espetáculo em que as pessoas nada vivem (Clark; Oiticica, 1996, p. 221).

Quando o artista e pedagogo uruguaio Luis Camnitzer afirma “arte é educação”¹⁰, na parede de um museu, o que ele está querendo nos dizer? Que todo trabalho artístico é educativo? Que todo trabalho de arte-educação é um projeto de arte? Ou que as paredes do museu não sustentam práticas que deslocam essas verdades tão estabelecidas? Não poderia ser então a escola um espaço profícuo para fazer germinar projetos que possam deslocar nosso entendimento sobre a própria noção de arte?

10 A frase era inscrita na parede da extinta Casa Daros (2011-2015), espaço cultural dedicado à arte latino-americana, sediado no Rio de Janeiro. Com curadoria educativa do cubano Eugenio Valdés Figueroa, tinha no pensamento artístico-pedagógico de Luis Camnitzer um de seus principais eixos conceituais. Atuei como artista-educadora desse espaço entre 2013 e 2014.

Gosto de pensar que quando a arte foi inventada como o que aceitamos ser hoje, não foi como um meio de produção, mas como uma forma de expandir o conhecimento. Imagino que tenha acontecido por acidente, que alguém formalizou uma experiência fenomenal que não se encaixava em nenhuma categoria conhecida e escolheu a palavra “arte” para dar um nome a ela.[...] Dessa forma, o que inicialmente era “arte como uma atitude” tornou-se “arte como uma disciplina” e, pior, “arte como uma forma de produção”. A forma, que inicialmente era uma consequência da necessidade de embalar uma experiência, agora tomou o lugar do produto. (Camnitzer, 2012, p. 12)

Ao pensar a prática de profissionais da dança em espaços de saúde na França, a pesquisadora Isabelle Ginot afirma ser um problema político e teórico. Que corpo fazemos com a dança, ao invés de qual dança fazemos com o corpo. Fazer corpo, novamente. Fazer corpo e, na sua materialidade, poder observar a emergência possível de uma cena.

Eu me desinteressei pelos teatros e pelas cenas coreográficas e me direcionei para as práticas voltadas para outros espaços e outros públicos: prisões, abrigos, escolas, hospitais... Eu estive distanciada das obras, mas continuei a utilizar os recursos da leitura do gesto e da importância de uma poética do gesto para compartilhar com todos. E depois, seguindo essa nova direção de pesquisa, eu de novo reencontrei a questão [...]: a necessidade de trabalhar o olhar” (Ginot; Guisgand, 2020, p. 11).

É evidente que a escola básica apresenta desafios muito específicos. Mas se pudermos olhar para ela na sua materialidade e fazer corpo com ela, encontraremos pistas para afirmar radicalmente a potência da cena diante do nosso fazer. Por meio das cenas descritas neste texto, busquei enfatizar que determinadas experiências estéticas, sejam elas nas salas de aula ou nas salas de espetáculo, podem apontar outros caminhos para o que entendemos como arte, justamente por não ancorarem o seu fazer na representação.

A radicalização da experiência estética na escola exigirá, portanto, implicação dos corpos envolvidos, comprometimento em desbravar a materialidade do acontecimento e ousadia para afirmar o processo como soberano na criação, afinal é ele que constitui os mistérios daquilo que vivemos em toda aprendizagem. E quiçá, um dia,

não haverá mais distinção entre cena e aula, podendo ser a experiência vivida a afirmação daquilo que constituímos no agora.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CAMNITZER, Luis. La enseñanza del arte como fraude. **Esferapública**, 21 mar. 2012. Disponível em: <https://esferapublica.org/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>. Acesso em: 28 maio 2024.
- CLARK, Lygia; OITICICA, Hélio. **Cartas, 1964-74**. Organização: Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DIÉGUEZ, Ileana. Desmontagem cênica. **Revista Rascunhos**, v. 1, n. 1, p. 5-12, 2014.
- GINOT, Isabelle; GUISGAND, Philippe. **Analyser les œuvres en danse: Partitions pour le regard**. Pantin: Centre national de la danse, 2020.
- LIMA, Tânia Stolze. O que é um corpo. **Revista Religião & Sociedade**, v. 22, n 1, p. 9-19, 2022.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MAUSS, Marcel. Les techniques du corps. **Journal de Psychologie**, XXXII, ne, 3-4, 15 de março a 15 de abril de 1936. Trabalho apresentado à Société de Psychologie em 17 de maio de 1934.
- MORAIS, Frederico. Do corpo à terra. In: SEFFRIN, Silvana (org.). **Frederico Moraes**. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.
- OSORIO, Luiz Camillo. Octavio Paz depois de Duchamp. **Revista o que nos faz pensar: Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 37, p. 31-39, set. 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **La méthode de la scène**. Paris: Lignes, 2018.

O JOGO-CONTAÇÃO NO TERRITÓRIO CÊNICO-PEDAGÓGICO: CONTOS SOBRE MIGRAÇÕES DA COMUNIDADE DO CESARÃO/RJ

Thaiane Leal Ferreira¹

A atividade de reunir-se para ouvir e contar histórias é milenar: nas sombras das árvores, em volta do fogo, nas beiras dos rios enquanto as roupas são lavadas e /ou em outras artesanias: enquanto as mãos trabalham, as vozes narram. Em diferentes povos e culturas do mundo, as pessoas contam histórias como forma de transmissão de conhecimentos; como uma maneira de compreender os mistérios do mundo ou, ainda, como forma de compreender a si mesmo e dar sentido à própria existência. Contar histórias é afirmar a própria vida. É relevante pensar ainda, a contação de histórias para além do repertório de contos, mitos, fábulas e demais narrativas literárias e/ou ficcionais. As histórias do cotidiano são também contadas e recontadas como forma de comunicação e expressão humana. O “vai e vem da vida” precisa ser compreendido por meio das histórias. E os acontecimentos cotidianos são revividos à medida que sentimos a necessidade de contá-los. Assim, lembro das contações de histórias cotidianas nas calçadas dos subúrbios e periferias entre vizinhos ao entardecer. Prática recorrente que está registrada na minha memória de infância na periferia carioca, que ainda hoje vejo acontecer.

O escritor e professor indígena Daniel Munduruku², ao dissertar sobre o sentido da contação de histórias em sua cultura, aponta que a atividade de se reunir para ouvir e contar histórias é uma prática do cotidiano. Apresentando suas memórias de criança para a aldeia, ele relata que, ao anoitecer, era habitual cada um contar como foi o dia. A prática de narrar o próprio cotidiano é compreendida como um momento de trocas de saberes e afetos. Nesse sentido, não somente a contação de mitos é compreendida como uma atividade de contação de histórias. Segundo Munduruku, na aldeia, todos contam

1 Doutoranda em Artes Cênicas pelo PPGAC da UNIRIO e professora de Artes Cênicas na rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro.

2 Exposição oral do professor e escritor Daniel Munduruku na oficina *online* “Histórias Indígenas para a Primeira Infância”, ofertada pelo Instituto UK’A em janeiro de 2021.

e escutam histórias, sejam elas as narrativas ancestrais narradas pelos mais velhos ou as histórias que acontecem nas trivialidades do passar dos dias. Nessa perspectiva, a oralidade é a base da comunicação e construção do conhecimento. Ainda sobre o relato oral de Daniel Munduruku, ele comenta que, para além das narrativas cotidianas, a contação de histórias mitológicas é uma ponte entre passado e presente. Ao contar histórias, o indígena compartilha os saberes de seus antepassados e os contextualiza no tempo presente. A contação de histórias indígenas é a atualização dos conhecimentos ancestrais. Passado e presente caminham em um movimento circular, ou espiralar, como escreve Leda Maria Martins (2021).

Segundo ela (2021), a concepção do tempo em uma perspectiva ocidentalizada é posta como algo linear. Nessa via de pensamento, o tempo é uma cadeia de acontecimentos sucessivos que aponta para um horizonte, um futuro. Nesse bojo está inserida a noção de progresso, endossado por um sistema econômico produtivista. Nessa concepção de linearidade, a palavra escrita é uma forma de narrar o tempo. A escrita então opera como um registro do tempo e permite o reconhecimento de nossa condição histórica. A falsa dicotomia entre escrita e oralidade, endossada pelas sociedades ocidentais, coloca a escrita em detrimento da palavra oral. No entanto, ao considerar as culturas de tradição oral, a produção de conhecimento se faz no movimento de vozes, gestos e corpos. A oralidade, portanto, é veículo de práticas e saberes construídos no passado e atualizados no presente. Com base nessa ideia, a oralidade recria – e não fixa – os acontecimentos passados em uma perspectiva de tempo curvo, pendular. Sendo assim, a prática de contar histórias pode ser compreendida como um movimento espiralar do tempo.

No movimento espiralar do tempo, uma roda de contação de histórias assentada no chão de uma escola pública acontece. Nosso cenário é a Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha, localizada na comunidade do Cesarão, em Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro. Alunos e alunas das turmas do quinto ano experimentam o papel de contadores e ouvintes de suas próprias histórias nas aulas de Artes Cênicas. Nas experiências dos anos anteriores, os mesmos alunos já vivenciavam a prática de contar e ouvir histórias. Com ênfase em um repertório de contos indígenas e africanos, as turmas experimentam a linguagem da contação de histórias nas aulas de teatro. Seguindo o percurso

de aprendizagem, esses estudantes foram estimulados, por meio de indutores cênicos, a mostrar as narrativas sobre suas vivências, sobre suas famílias e seus territórios para a sala de aula. Nesse ponto, começamos a investigar e a narrar as travessias, cheganças e caminhadas dos alunos, alunas e suas respectivas famílias à comunidade do Cesarão e contos sobre as migrações que formam esse território. Esse repertório de narrativas pessoais que tem como recorte a migração surgiu justamente por identificarmos algo comum nas histórias de vida dos contadores e contadoras: em quantidade expressiva, muitos estudantes migraram de outras regiões da cidade, estado, país e/ou outros países para esse território. Percebemos em sala de aula que muitos fios conectam umas histórias às outras e o movimento da migração é um deles. Famílias que migraram de outras comunidades periféricas da cidade do Rio de Janeiro: Complexo do Alemão, Cidade de Deus, Padre Miguel, Pavuna, entre outras. Algumas famílias oriundas de outras cidades do estado do Rio de Janeiro, sobretudo da região da baixada fluminense. Muitas famílias migradas de estados nordestinos e algumas de outros países, como Haiti e República Dominicana. A necessidade da migração e seus desdobramentos são narrativas que formam um mosaico de memórias que conta a vida de algumas famílias da região e do próprio território.

O exercício de contar a própria história é basilar no processo formativo em contação de histórias. É necessário buscar na própria bagagem pessoal as potencialidades artísticas de cada indivíduo. O *griot* Sotigui Kouyaté discorre sobre a importância de cada indivíduo conhecer a si mesmo e ir em busca da própria história. As frases ditas por Sotigui (*apud* Bernat, 2013) nas oficinas formativas conduzidas por ele, “Ninguém pode te dar o que não está em você” ou “Quando não soubermos para onde ir, devemos nos lembrar de onde viemos”, sintetizam o pensamento de que é necessário conhecer nossas raízes para que possamos ser sujeitos, e não meros objetos, da história. Saber contar a nossa própria história é, portanto, uma maneira de fortalecer nossa identidade. No terreno da oralidade africana, o *griot*, ou *djeli*, em malinka³, é o mestre das palavras: contador de histórias, conselheiro, cantor, dançarino, entre outros. O *griot* é responsável por passar a tradição dos seus antepassados; ele está sempre à serviço do seu povo.

3 Língua falada no antigo Império do Mali.

Nessa tradição, na qual a conexão com o passado é fundamental para a formação da identidade do indivíduo, memória e oralidade caminham juntas.

Ao considerar as potencialidades estéticas e pedagógicas das narrativas orais, o exercício de contar as histórias sobre os processos de migrações segue desenhando uma prática cênica em construção. Nessa proposta, alunos e alunas experimentam esse repertório de narrativas com a prática de jogos teatrais. Aqui, busca-se a intersecção das linguagens da contação de histórias e do jogo teatral, ou, ainda, a compreensão da linguagem da contação de histórias enquanto um jogo e seus possíveis desdobramentos em investigações coletivas na sala de aula. Ao analisar criticamente as *performances* dos contadores e contadoras de histórias, sejam esses contemporâneos ou tradicionais⁴, percebemos o jogo como um mecanismo muito utilizado nas apresentações, que pode ser compreendido como uma característica expressiva do ato de contar história. Vejamos por quê. A contação de histórias necessita de uma escuta afiada do público. O(A) contador(a) desfia o conto junto à plateia, diferentemente de algumas atuações teatrais que insere a quarta parede. No entanto, nesse caso, quebrar a quarta parede não se restringe à ação de narrar direcionando-se ao público. O contador aproveita as interferências dos ouvintes e narra colocando a plateia como parte da história. Assim, o(a) narrador(a) estabelece uma relação de proximidade e cumplicidade com essa plateia, cujo objetivo final é o desenrolar do conto que está sendo apresentado. A contação de histórias é uma ação aberta e pode ser modificada a cada apresentação de acordo com as respostas do público. O caráter dinâmico e improvisacional da arte de contar histórias permite que cada apresentação seja única, evitando assim, a cristalização do conto. A repetição dos fatos presentes em alguns contos favorece que o público se aproprie da história e passe a contar junto. Outro mecanismo muito utilizado é a inserção de uma frase ou uma música que se repete ao longo da história. Assim, a plateia participa

4 Refiro-me a contadores e contadoras tradicionais como os que aprenderam a contar histórias no seio familiar, sem a necessidade de formação artística. Muitos desses contadores e contadoras não fazem dela arte um ofício, mas sim uma prática da vida. Esses se assemelham aos *griots*, geralmente estão à serviço de sua comunidade e não cobram para contar histórias. Já os contadores e contadoras contemporâneos são trabalhadores da arte, apresentam-se em eventos, escolas e teatros, cobram cachês e tiram seu sustento, ou parte dele, da contação de histórias. Porém, não querendo ser reducionista, podemos considerar ainda a existência de contadores e contadoras que transitam entre esses dois perfis ou mais.

repetindo a frase ou a canção e torna-se também narradora daquela história. A contação de história pode ser entendida, portanto, como um jogo entre narrador e ouvintes. Há improvisação, espontaneidade, dinâmica e participação coletiva. A plateia não sabe qual o desfecho da história e, ao mesmo tempo, o contador não sabe o que pode esperar daquelas pessoas desconhecidas. Ambos, contador e ouvintes, precisam estar em estado pleno de atenção e escuta para que a história aconteça. São jogadores que têm o objetivo de contar juntos uma história.

Dito isso, nessa prática cênica em andamento, os participantes jogam nos papéis de contadores e ouvintes de suas próprias narrativas. E a sala de aula torna-se o espaço cênico para a criação ou a recriação das histórias que desenham seu território. Nesse percurso criativo, os jogadores-contadores vivenciam as narrativas escolhidas para a arena do jogo em três estados: a palavra da história; a escuta da história; o corpo da história. Essas três qualidades – palavra, escuta e corpo – podem aparecer em jogos diferentes ou em um mesmo jogo. A fim de sublinhar cada eixo compositor dessa tríade, seguiremos com uma breve explicação da prática e experimentação de cada uma delas.

A palavra é vivenciada por meio da oralidade e voz de cada jogador-contador. Nesse eixo são realizados jogos e exercícios que estimulem entonações, ritmos e melodias da palavra narrada. A escuta é desenvolvida e aprimorada nos jogos sensoriais e intensificada no próprio ato de escutar outro jogador-contador narrando uma história. O corpo é estimulado para atuar enquanto elemento criador da palavra oral. Aqui, o corpo torna-se escultor da palavra por meio de gestos, expressões e imagens desenvolvidos no jogo-contação.

O repertório de jogos experienciados em sala de aula são oriundos do livro *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*, de Isaac Bernat (2013) e do acervo de jogos do Teatro do Oprimido (2012). A escolha dessas fontes de jogos teatrais ocorreu pela relevante ênfase na escuta, qualidade imprescindível para o exercício de contar histórias, bem como sua possível aplicabilidade em sala de aula com turmas do Ensino Fundamental. Os jogos apresentados pelo *griot Sotigui Kouyaté*, chamados de “exercícios estúpidos”, ao mesmo tempo em que carregam uma simplicidade em sua execução, exigem um grau de envolvimento e concentração. Por esse aspecto, estimulam em seus participantes uma relação de escuta e troca com o outro. É relevante também apresentar um

repertório de jogos e ensinamentos apresentados por um *griot* africano que construiu um trabalho artístico fundamentado em suas raízes ancestrais. Penso que difundir esses saberes em sala de aula é uma forma de contribuir para a construção de epistemologias decoloniais e fomentar práticas pedagógicas antirracistas.

Outra parte do repertório de jogos é retirada do acervo do Teatro do Oprimido. Para Augusto Boal (2012), criador desse teatro, todo ser humano é ator/atriz em potencial. É necessário, então, democratizar os meios de produção artística para que todos os indivíduos possam expandir suas subjetividades em criações estéticas. O Teatro do Oprimido é uma metodologia que tem como fundamento a transformação política e social da sociedade. É voltado para todos os indivíduos que ocupam a posição de oprimidos em uma sociedade de antagonismos de classes. Para Boal, a luta social é também a luta por uma educação estética, pois nossos corpos estão mecanizados e nossos sentidos, adormecidos diante das opressões e exigências cotidianas. Nesse sentido, o sistema hegemônico utiliza a palavra, o som e a imagem como instrumentos de dominação. É necessário que os indivíduos oprimidos recuperem a autonomia de seus sentidos e corpos, sendo esses uma potência estética e política. Assim, o acervo de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido estimula a desmecanização do corpo e a ampliação dos sentidos, para que seus participantes possam atuar no palco e na vida.

A prática cênica O Jogo-Contação foi desenvolvida ao longo do ano de 2023 e, ao findar o ano letivo, realizamos uma abertura desse processo para uma plateia externa de observadores. O público foi composto por alunos e alunas de outras turmas e o restante do corpo docente da escola. Escolhemos alguns jogos já experienciados anteriormente pelo grupo e combinamos de apresentá-los em uma sequência. Não houve ensaio, mas sim um acordo coletivo sobre o que iríamos jogar-contar diante da plateia. O processo criativo iniciou com o Jogo do Espelho⁵: em dupla, uma pessoa faz movimentos corporais que devem ser reproduzidos pelo outro. Em seguida, o grupo caminhava pelo espaço e, ao som de um tambor, cada um parava e criava uma imagem corporal. Essas imagens expressavam a ideia de cada um sobre o território do Cesarão. Ainda nesse jogo de

5 Jogo retirado do livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal (2012). O jogo pode ser encontrado também em alguns livros da autora Viola Spolin.

teatro-imagem⁶, combinamos de a plateia dizer palavras geradoras de imagens; assim, o público foi estimulado a pensar e dizer palavras que dimensionassem o que é habitar em seu território. O inusitado do jogo foi que, superando clichês e obviedades, surgiram muitas palavras e, conseqüentemente, imagens que expressavam a complexidade desse território. Um balaio de palavras e imagens corporais que propunham pracinha, brincadeira, infância, cachorros, milícia, vizinhança, baile funk, escola etc. Outra palavra que apareceu foi “violência” e, a partir disso, surgiram algumas imagens e suas respectivas interpretações: moradores reféns da violência; a violência policial e o domínio das milícias. Inclusive, a partir de algumas imagens de pessoas armadas atirando, foram levantados questionamentos se aquelas representações eram de criminosos ou agentes do próprio Estado. As similaridades sobre os *modus operandi* do crime organizado e da instituição policial foi um ponto de questionamento e reflexão.

Os jogos de teatro-imagem foram intercalados com algumas narrativas sobre os processos migratórios das famílias dos alunos e alunas envolvidos no processo. Todos os narradores e narradoras optaram por contar a história na terceira pessoa, deixando velada a autoria da narrativa. Uma trama de memórias foi sendo tecida a partir das vozes e gestos, e por meio dos fios da oralidade, conectamos Haiti, República Dominicana, Itaguaí, Cidade de Deus, Pavuna e Padre Miguel⁷: origens de alguns dos estudantes e suas respectivas famílias. A partir da intersecção do jogo e da narrativa, o grupo apresentou o território e seu movimento de migrações em concepções estéticas: palavras, sons, movimentos e imagens revelaram um Cesarão complexo e diverso.

Essa criação cênica em sala de aula aponta uma possibilidade de fomentar a valorização da cultura local. Diante do processo globalizador que impõe dinâmicas e comportamentos homogêneos, afim de alimentar um modelo capitalista avassalador, as ações de fortalecimento da identidade periférica mostram-se como urgências. A partir dessa afirmação, é cabível citar as ideias do professor Milton Santos (1998), que apresenta conceitos para compreendermos as noções de local e global. Nessa perspectiva,

6 Jogo retirado do livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal (2012).

7 Itaguaí – Município da baixada fluminense do estado do Rio de Janeiro; Cidade de Deus – Comunidade localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro; Pavuna – Bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro; Padre Miguel – Bairro da zona oeste do Rio de Janeiro.

o conceito de horizontalidade é apresentado como uma continuidade territorial. A horizontalidade é característica do local no qual cria-se uma teia de solidariedade orgânica. Contrapondo esse conceito, a verticalidade aparece enquanto lógica hegemônica das grandes corporações. E toda horizontalidade sofrerá influência de uma verticalidade produzida pela globalização, na qual sujeitos locais são impactados por imposições globais.

A ação criadora em sala de aula, tendo como princípio as narrativas territoriais dos alunos e alunas envolvidos no processo, apresenta-se como uma possibilidade de alargamento das horizontalidades. À medida que esses atores, por meio de uma prática criativa, passam a conhecer e apropriar-se de suas narrativas, a contação dessas narrativas também pode ser compreendida enquanto uma ação de fortalecimento daquela localidade. Assim, tais alunos e alunas cumprem também a função de serem uma espécie de memória daquele território, dificultando que as forças de um processo globalizador apaguem as narrativas e sujeitos locais.

Apresentar as histórias de migração dos moradores e das famílias desses estudantes como força motriz da criação artístico-pedagógica é privilegiar a contação de narrativas periféricas. Endossando essa ideia, é imprescindível considerar as desigualdades que são aprofundadas nas localidades periféricas desde as suas origens e processos de formação. É válido considerar ainda o conceito de Milton Santos (1998) de que o território não é algo estático, e sim uma dimensão histórica do processo globalizador, ou, ainda, a ideia de território como algo usado. Nessa seara, é importante observar as modificações políticas, econômicas e geográficas que vão fomentar a construção das zonas periféricas da cidade. Sublinhando especificamente a comunidade do Cesarão, a partir de meados do século XX acontece uma gradativa mudança do solo rural para o urbano. Em consequência de remoções das favelas da zona sul da cidade, alinhados também a um processo de industrialização no país, nas décadas de 70 e 80, entre outros fatores, são construídos três conjuntos habitacionais no bairro de Santa Cruz: Antares, João XXIII e Doutor Octacílio de Carvalho. A comunidade do Cesarão é uma expansão desse último conjunto habitacional.

A partir desse brevíssimo panorama histórico da comunidade do Cesarão, é perceptível a construção de espaços forjados para acomodar populações vindas ou removidas de outras regiões da cidade e do país, sobretudo a população empobrecida.

E a partir disso, vê-se um processo de migração forçado – já que pessoas são removidas de suas localidades ou precisam sair em busca de uma vida melhor – que irá culminar na formação dessa comunidade. Até mesmo nos tempos atuais, pessoas de outras regiões de dentro e fora do Brasil (Haiti e República Dominicana), chegam ao Cesarão, ou seja, a paisagem territorial não é fixa, e essa característica mutável constitui também a identidade desse lugar.

Ainda segundo Santos (2021), os impactos da globalização permeiam a vida econômica, cultural e a própria subjetividade dos indivíduos e um dos instrumentos da lógica globalizadora e dominante é a cultura de massas, que está a serviço do mercado e surge com a tentativa de homogeneizar as populações a partir de imposições verticalizadas. Sendo assim, a cultura de massas ignora a realidade e as heranças culturais dos lugares e das sociedades. O mercado segue impondo sua força por meio dos elementos da cultura de massa e expandindo formas de globalização cultural, econômica e técnica. No entanto, a cultura de massas encontra resistência de uma cultura preexistente. A cultura popular deforma o impacto da cultura de massas, pois segue sendo baseada no seu cotidiano e território. A cultura popular é a expressão da vida de todos os dias e põe em evidência o cotidiano genuíno das minorias. É também a cultura da vizinhança que valoriza a prática da convivência e da solidariedade. Nesse ponto, é possível retornar ao início do texto e lembrar as calçadas e ruas das periferias, locais onde os vizinhos reúnem-se para contar e ouvir histórias. A reunião de uma vizinhança que atua enquanto narradora e ouvinte de suas próprias narrativas pode ser compreendida como uma forma de manutenção da cultura local.

É possível considerar, ainda, a mistura intercontinental e intranacional como aspecto promotor de diversidade. A trama de narrativas construída pelos alunos e alunas desse processo tem como ponto comum o movimento da migração. O território em questão é forjado a partir de idas e vindas de pessoas de dentro e fora do país. Ao narrar a própria história, esses contadores e ouvintes têm a possibilidade de dimensionar a pluralidade que há nesse espaço. Outro mundo possível para Santos (2021) principia a partir da capacidade de reinvenção e reorganização dos aglomerados de gente. E ali, nesse aglomerado, está também a potência transformadora da sociodiversidade. Nesse cruzamento de culturas, ideias e filosofias que confluem pelos becos e ruas

da comunidade, as narrativas orais aparecem como elemento catalisador para a afirmação de uma identidade territorial.

Seguindo esse fio de pensamento, é possível pensar a relevância política de práticas artístico-pedagógicas pautadas nas expressões do território periférico. A produção do conhecimento cênico fundamentado no cotidiano e na vivência dos estudantes e demais moradores e moradoras da comunidade opera como uma ação de enfrentamento da lógica dominante. Em movimento espiralar, as narrativas sobre as migrações contadas por alunos e alunas, que atuam como contadores e contadoras de suas próprias histórias, fundam um tempo pendular entre passado e presente. Essas histórias, recriadas por meio de corpos e vozes, formam uma ponte que permite o trânsito entre o ontem e o hoje. Nessa perspectiva, narrar o passado possibilita não somente a compreensão da realidade, mas também o reconhecimento das potencialidades, complexidades e diversidades do território que habitamos. Território como um elemento construtor de identidades e subjetividades.

REFERÊNCIAS

- BERNAT, Isaac. **Encontros com o Griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. **Oficina online Histórias Indígenas para a Primeira Infância**. Instituto UK'A, 2021.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Org.). Território: globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC; ANPUR, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SILVA, Vânia Regina Jorge da Silva. **O bairro de Santa Cruz, RJ**: uma configuração socioespacial construída no decorrer do tempo. In: MARAFON, Glaucio José Miguel Angelo Ribeiro (Org.). Revisitando o território fluminense, VI. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

PARTE IV:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

- **A PRÁTICA COM O PROTOCOLO NAS AULAS DE TEATRO DO ENSINO FUNDAMENTAL : UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL COLETIVA**
 - **QUESTÕES EM ABERTO PARA PENSAR A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL EM TEATRO**
 - **A DESCOBERTA DO CORPO POR MEIO DA DANÇA BRINCADA E DA BRINCADEIRA DANÇADA NA EMEI JOÃO MENDONÇA FALCÃO**
 - **AMIZADE E TEATRO NA ESCOLA: IDEIAS E HISTÓRIAS SOBRE COMO ENSAIAMOS RELAÇÕES CRIATIVAS E AFETIVAS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA**
 - **EXPERIÊNCIAS MÓVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR**
 - **DIÁLOGOS SOBRE TEATRO NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA**
 - **PARA A ANA NÃO TER MEDO DA MARIA E MARIA NÃO TER MEDO DA ANA: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE O USO DA CONTAÇÃO DA HISTÓRIAS COMO FORMA DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
-

A PRÁTICA COM O PROTOCOLO NAS AULAS DE TEATRO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL COLETIVA

Pedro Haddad Martins¹

É junho de 2016, uma quinta-feira de manhã. Os quinze alunos-atores – metade da turma do 6º ano B – entram correndo na sala de expressão logo após soar o sinal, vindos da aula de geografia². Alguns reclamam da aula anterior, outros conversam sobre o que farão no intervalo, uns me cumprimentam, outros correm um pouco mais, uma aluna-atriz me pergunta: “O que teremos na aula hoje? Vai ser legal?”. Seguindo o que combinamos no início do ano letivo, e que já se tornou um hábito, todos, enquanto ainda conversam, tiram os tênis e as meias, desligam e guardam os telefones celulares e se sentam num círculo para iniciarmos a aula de Teatro. Depois de fazer a chamada e conversar mais um pouco, eu pergunto: “Vamos começar? Quem levou o livro de impressões para casa na semana passada?”

“Eu!”, anuncia animado Pedro, um aluno-ator de 11 anos que está com um livro grande de capa preta próprio para desenhos (um *sketch-book*) debaixo do braço. Foi ele o responsável por levar o livro na semana anterior e fazer o registro da aula passada, ocupando duas páginas. Cada semana um aluno-ator diferente assume essa função, e os registros podem ser feitos de diversas maneiras, usando os recursos que cada responsável pelo livro achar mais interessante: colagem, recortes, pintura, desenho, texto (escrito de diversas maneiras), fotos que podem ser tiradas com câmera ou celular durante a aula (nesse dia, apenas o aluno-ator responsável pelo livro pode usar o celular) etc.

As instruções para registro no livro de impressões foram acordadas no início do ano. Além da liberdade para escolher como a aula será registrada, o aluno-ator

1 Professor da Escola Lourenço Castanho e do curso de Especialização em Educação na Saúde da USP.

2 As práticas relatadas foram realizadas na Escola Loureço Castanho, instituição particular, fundada em 1964, localizada na cidade de São Paulo, onde sou professor de Teatro – disciplina incluída na grade curricular – para os sextos e nonos anos do Ensino Fundamental desde 2012 até a presente data (2024).

responsável por levar o livro para casa tem como responsabilidade expor, no início do encontro subsequente, o seu registro para a turma. O modo como se dará essa exposição também será de escolha dele, mas eu sempre lembro: “Estamos na aula de teatro, então façam algo teatral!”. Evocam-se, assim, as noções³ de teatro que permeiam nossas práticas, e que foram experimentadas ao longo do ano. Cada aluno-ator faz a mediação de seu registro a partir de expedientes construídos coletivamente durante as aulas de Teatro.

Pedro então abre o livro e mostra o registro que fez de nossa aula anterior: uma planta baixa detalhada da plateia do Teatro Municipal de São Paulo. Tínhamos ido ao centro da cidade, numa saída transdisciplinar organizada pelos componentes Teatro, Língua Portuguesa, Geografia e História. A visita ao Teatro Municipal (que teve construção iniciada em 1903) faz com que os alunos-atores entrem em contato com elementos técnicos próprios de um teatro italiano tradicional e com pinturas e esculturas que fazem referência à origem do teatro grego. Além disso, fornece elementos importantes para pensarmos sobre a preservação do patrimônio cultural e sobre como a arquitetura do teatro reflete a hierarquia social da época. Cada uma das três ordens, formadas por extratos sociais diferentes, tinham lugares e entradas distintos. A terceira ordem, formada, entre outras pessoas, por profissionais liberais e estudantes de pouca proeminência, e por funcionários públicos de baixa patente e empregados domésticos, tinha entrada separada e visão parcial do palco.

Foi essa “arquitetura social” que chamou a atenção de Pedro. Seu desenho indicava com precisão os lugares da plateia reservados para cada ordem. O aluno-ator abriu o livro, explicou o que tinha desenhado e, depois, me pediu para que mudássemos para uma sala com carteiras, pois queria simular o Teatro Municipal em sua noite de inauguração. “A minha explicação vai ser uma cena, pode ser?”. Fomos todos para outra sala e, juntos, sob instruções de Pedro, reproduzimos com as carteiras a planta baixa que ele desenhou. A lousa seria o palco. Os alunos-atores então se dividiram

3 Gilberto Icle (2018), ao pensar sobre planejamento em teatro dentro da educação escolarizada, propõe a substituição do conceito de conteúdo (que busca objetivos de aprendizagem universalizantes) pelo conceito de noção, aberto às características transgressoras da atividade teatral. Derivadas de um vocabulário particular criado dentro de um grupo de teatro, elas têm existência na efemeridade da prática e lembram que os significados são renegociados coletivamente. “Esse jogo entre fazer e falar, fazer e observar, fazer e refletir, constitui as noções teatrais” (Icle, 2018, p. 76).

em três grupos, cada um representando uma ordem, sendo os da primeira ordem as autoridades políticas e os barões do café, e os da segunda ordem profissionais liberais proeminentes, como médicos, advogados e jornalistas. Pedro organizou uma fila fora da sala para a entrada. Nesse momento, perguntei para cada aluno-ator quem era ele nessa inauguração: uma prefeita, uma baronesa do café, um banqueiro, dois varredores de rua (que foram barrados na porta do teatro, mas depois conseguiram entrar “escondidos”), um turista francês, um cocheiro, duas confeitadeiras, um jardineiro.

A porta se abriu, e Pedro, como se fosse o porteiro/bilheteiro/diretor do teatro, recebeu cada pessoa, perguntando de que ordem era e indicando seu lugar. “Ah, você é da terceira ordem? Então seu lugar é lá atrás, e não dá para enxergar nada. E você tem que entrar pela janela”. Depois de acomodados, os convidados começaram a interagir entre si, até que Pedro soou o terceiro sinal. Pediu silêncio, agradeceu a presença da prefeita, e disse que o espetáculo iria começar. Depois de anunciar *Romeu e Julieta*, Pedro disse que achava que tinha terminado sua exposição do registro feito no livro de impressões.

A proposta desse aluno-ator a partir de seus registros da aula anterior se tornou a base para uma dramatização organizada coletivamente. Os conceitos propostos foram experienciados como prática teatral, e articulados com diversas noções que já foram trabalhadas ao longo do ano, como caracterização de personagens, configuração e ocupação cênica dos espaços e improvisação. Aproveitando o envolvimento dos alunos-atores nessa dramatização, continuamos a aula nessa outra sala. Cada um dos três grupos propôs uma organização diferente de plateia e simulou a entrada num novo teatro. Um dos grupos criou uma plateia sem poltronas, em que o público fica deitado e os atores atuam andando por cima dele. Outro grupo organizou uma plateia redonda, com as cadeiras viradas para fora: nesse teatro, as peças seriam apresentadas ao redor do público presente. Após essa atividade, conversamos um pouco sobre o que havia sido feito e relembramos a ida ao centro de São Paulo, a partir da seguinte pergunta, feita para os alunos-atores: “Como cada formato diferente de palco influencia a maneira como as apresentações são encenadas e assistidas?”

Fica claro, por meio desse exemplo, a integração entre a elaboração do relato e sua posterior mediação, teatral, e que se apresenta também como tema de parte da aula. Aqui, a experiência do aluno-ator é conteúdo teatral. Esse mecanismo de elaboração,

socialização e reflexão coletiva – esta última pode se dar tanto em ação teatral quanto em conversas sobre a experiência, ou em outros registros posteriores – traz características do que se denomina prática com o protocolo (ou prática protocolar) dentro do terreno da Pedagogia das Artes Cênicas. Entende-se, portanto, o registro no livro de impressões como um protocolo teatral, que tem a função “direcionada muito mais ao mundo dos sentidos que ecoam a partir de uma prática teatral do que à contenção dessa prática em um registro de aula (como se isso fosse possível)” (Gonçalves, 2013, p. 112)⁴.

Os protocolos em processos artístico-pedagógicos teatrais (e não somente no contexto do ensino do teatro) constituem-se em registros feitos pelos participantes a respeito do encontro anterior, e que são expostos no encontro subsequente. A maneira com que são elaborados e expostos dependem do contexto e dos objetivos do processo pedagógico. Sua confecção permite a manifestação por meio de materialidades discursivas, muitas vezes ausentes em dinâmicas teatrais eminentemente corporais. O protocolo, portanto, permite a reflexão sobre a prática a partir de outros formatos e dá oportunidade para que os alunos-atores retomem a experiência vivida, relacionando-a com as noções teatrais já experimentadas, e verificando/avaliando os saberes adquiridos de maneira coletiva.

Ao disponibilizar seus corpos para a aprendizagem em arte, os alunos de teatro acabam não fazendo anotações em seus cadernos, cópias do quadro-negro, colagens e tarefas, como na maioria das disciplinas que integram as práticas escolarizadas. Os protocolos constituem-se, desse modo, uma metodologia utilizada pelo professor para que os alunos possam se manifestar por meio de **materialidades discursivas** sobre suas aulas. (Gonçalves, 2013, p. 106, grifo nosso).

Mais do que estabelecer uma formalidade para o registro das experiências, interessa-nos uma perspectiva em que a prática com o protocolo não separe justamente o registro e a experiência. A partir de um entendimento contemporâneo de que,

4 O registro no livro de impressões se aproxima do que Jean Carlos Gonçalves (2013) caracteriza como protocolos teatrais verbo-visuais: “A criação da nomenclatura ‘protocolos teatrais verbo-visuais’ faz referência a materialidades enunciativas advindas das aulas de teatro que contenham, em seu escopo, as dimensões verbal e visual de forma não dissociada. Na complementação mútua entre essas dimensões, o enunciado concreto ganha uma gama aberta de sentidos, ultrapassando os limites dos outros formatos utilizados até então como protocolos de aula: relatórios, diários, etc.” (Gonçalves, 2013, p. 121).

no contexto do ensino do teatro, o processo não se separa do produto teatral, entendemos o registro como produtor de teatralidade.

A prática com o livro de impressões começou a ser efetivada a partir da demanda da escola, em 2013, para que houvesse um produto “mais concreto” por meio do qual os alunos-atores pudessem registrar, retomar e avaliar o próprio processo, e para que esse processo pudesse ganhar materialidade caso houvesse o interesse de compartilhá-lo com a comunidade escolar (em reuniões de pais ou na feira cultural, por exemplo). Pensou-se, então, em como inserir esse “produto” de forma não arbitrária, de maneira que o registro e a avaliação do processo a partir desse registro também fossem práticas teatrais, efetivando a experiência como prática de elaboração do conhecimento.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos com o trabalho com o livro de impressões: retratar de maneira sensível a trajetória do aluno-ator, abarcando a multiplicidade de sua experiência durante o processo; fornecer elementos para que o aluno-ator seja capaz de pensar sobre e avaliar o seu próprio fazer; fazer da avaliação um elemento coletivo, integrado ao processo e parte da experiência artística do aluno-ator, tendo ela também um caráter artístico-pedagógico; perceber-se como produtor de teatralidade.

Ingrid Dourmien Koudela foi a precursora, no Brasil, da prática com o protocolo em diversos contextos pedagógico-teatrais. Sua reflexão sobre a prática com o protocolo tem base em sua pesquisa sobre as *Peças didáticas*, de Bertolt Brecht:

Koudela (2001) publica sua reflexão sobre o tema, “Um protocolo dos protocolos”, afirmando que a reflexão sobre a prática protocolar remete aos escritos solicitados por Brecht aos alunos da Escola Karl Marx, em Neukoln, que vivenciaram um experimento a partir do texto “Aquele que diz sim”, datado de 1929. A partir desses excertos, Brecht escreve “Aquele que diz não” e propõe que os dois textos sejam sempre apresentados juntos. Como instrumento de trabalho com a peça didática, a autora expressa que tais **protocolos assumem caráter propulsor ao experimento, unindo reflexão e avaliação** e, portanto, assumindo o caráter dialético essencial ao processo com a peça didática. (Concílio, 2013, p. 4, grifo nosso)

Por esse viés, o protocolo serve como base para o experimento cênico, unindo reflexão e avaliação, e efetivando seu lugar na criação e na experiência teatral. “Procedimento que cai ‘como uma luva’ para as práticas em sala de aula, já que tem como objetivo unir

reflexão, avaliação e processo, dentro de parâmetros fornecidos pelo próprio teatro” (Martins, 2017, p. 273).

A dimensão prática para o protocolo proposta por Koudela “começou a ser experimentada quando era docente da ECA-USP [Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo] (1990) e continua sendo objeto de reflexão, revisão, estudo e prática até o presente momento. Em seus livros *Texto e jogo* (1999) e *Brecht na pós-modernidade* (2001)” (Martins, 2017, p. 274), a autora afirma que:

O protocolo revelou-se como um instrumento de avaliação radicalmente democrático. Na documentação do trabalho, é possível identificar que o protocolo instrui os momentos do processo e muitas vezes propulsiona a investigação coletiva. A síntese da aprendizagem, concretizada através do protocolo, tem também a importante função de aquecer o grupo, promover o encontro e auxiliar na delimitação do foco da investigação. (Koudela, 1999, p. 56).

O protocolo possibilita maior delimitação do foco de investigação em cada momento da aprendizagem. Eficiente instrumento na gestão das questões intragrupais, o protocolo revelou-se um instrumento radicalmente democrático, ao permitir a articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática. (Koudela, 2001, p. 92).

Na prática, a partir do protocolo relatado no início deste texto, quando a turma inteira se mobilizou teatralmente a partir da proposição do aluno-ator que expôs seu registro, fica claro que “o protocolo instrui os momentos do processo e muitas vezes propulsiona a investigação coletiva” (Koudela, 1999, p. 56). A síntese da aprendizagem se concretiza no protocolo apresentado pelo aluno-ator, que, por meio de sua mediação, leva a uma reflexão coletiva traduzida em ação teatral. Um conteúdo apresentado se torna prática, evidenciando a “articulação de um método que busca a prática da teoria e a teoria da prática” (Koudela, 2001, p. 92). Como prática relacional, a mediação do protocolo se efetiva com a exposição para o grupo, desembocando numa reflexão coletiva.

Em 2014, na ocasião de meu doutoramento, cursei uma disciplina ministrada por Koudela⁵ – que foi minha orientadora – e experimentei a prática protocolar.

5 Cursei a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) “O texto como modelo de ação no jogo teatral”, ministrada pela Prof.^a Dra. Ingrid Dormien Koudela e pelo Prof. Dr. Samir Signeu Porto Oliveira.

Durante o semestre, cada participante trazia, em toda aula, um protocolo sobre a aula anterior. A reflexão era de formato livre e tinha como objetivo traduzir a experiência vivenciada (e seus desdobramentos, conexões e relações). Enquanto a maioria das pessoas traziam protocolos escritos, seja um texto corrido, uma descrição em tópicos, perguntas que surgiram, ou uma poesia, por exemplo, também havia protocolos que eram (ou incluíam) imagens, fotografias, desenhos, pinturas, músicas e projeções.

Um período era destinado no início de cada encontro para que os protocolos fossem lidos (ou comunicados, expostos, mediados). O grupo se sentava em roda e, de modo aleatório, os protocolos eram expostos por quem os confeccionou, uma pessoa por vez, sendo que, cada vez que alguém tomava a palavra, poderia escolher se comunicava seu protocolo inteiro ou apenas parte dele. Cada participante, portanto, poderia expor o protocolo quando quisesse, e o trecho que quisesse, respeitando a dinâmica para que duas pessoas não o fizessem ao mesmo tempo⁶. As leituras dos protocolos, um mosaico de sentidos a partir da experiência coletiva, torna-se um protocolo coletivo que, por meio de várias vozes, constitui-se em síntese coral do encontro anterior e é propulsor para o trabalho presente. Após a leitura coletiva é reservado mais um tempo para reflexões e observações, e então passa-se para a próxima parte da aula.

A leitura em forma coral na roda de avaliação gera um novo texto, criado coletivamente, a partir dos trechos lidos por cada jogador. O protocolo das vozes individuais é assim inserido no coletivo. A coralidade inerente a esse procedimento gera uma avaliação polifônica que é propulsora para o **trabalho alegre**. A arte cria realidades. O vir a ser é sua mais alta aspiração. As percepções de cada jogador sobre o processo promovem percepções surpreendentes nos outros parceiros. A alteridade experimentada no plano simbólico do jogo teatral é retomada na forma discursiva através do protocolo. O coletivo coral é maior do que a subjetividade. (Koudela, 2017, p. 3).

6 “Esta prática de realização e leitura coletivas, proposta por Koudela (influenciada pelo trabalho com as Peças didáticas e com o Sistema de Jogos Teatrais), é uma variante do que a autora coloca como modelo contemporâneo alemão de escrita do protocolo, com o qual entrou em contato em ‘sala de aula em seminário sobre Galileu Galilei de Bertolt Brecht, proferido pelo Prof. Dr. Florian Vassen, na Universidade de Hannover’ (Koudela, 2017). Segundo esse modelo, somente um aluno fica responsável pela elaboração do protocolo, que é lido no início da aula seguinte, sem pausas (todos recebem uma cópia). Depois da primeira leitura, é aberto um espaço para comentários, correções e acréscimos. Mas Koudela modificou a prática “original” a partir da seguinte pergunta: ‘Como esta forma de avaliação pode tornar-se propulsora do processo de criação, substituindo as formas acadêmicas tradicionais?’ (Koudela, 2017)” (Martins, 2017, p. 275).

Koudela deixa claro que a prática protocolar tem caráter avaliativo coletivo, uma vez que joga luz e gera reflexão sobre as experiências vividas durante o processo. O protocolo elaborado pelo aluno-ator Pedro focou uma determinada experiência pedagógica vivenciada com a turma. A elaboração coletiva da dramatização que simulou a inauguração do Teatro Municipal teve como base a reflexão gerada pela exposição do protocolo, que se refletiu em ação cênica (também reflexiva). Estabeleceu-se, então, uma síntese coral teatral, uma avaliação polifônica que é propulsora do trabalho e formaliza a experiência pedagógica.

A prática protocolar com o livro de impressões foi realizada durante seis anos consecutivos (de 2014 a 2019). A principal adaptação feita a partir da dinâmica vivenciada com Koudela é que, em nosso caso, apenas uma pessoa fica responsável por elaborar o protocolo de determinado encontro e compartilhá-lo no encontro seguinte. Não haveria tempo para que todos os alunos-atores mostrassem seus protocolos em todas as aulas, e julgou-se mais interessante que todos tivessem a oportunidade, e a responsabilidade, de ter tempo para a própria exposição. Além disso, se o livro de impressões fosse uma obrigação semanal, se juntaria a todas as outras obrigações escolares e poderia, de maneira protocolar (num outro sentido), ser encarado como mais uma lição de casa.

No entanto, as ações coletivas geradas pela exposição do protocolo individual se assemelham com “a leitura em forma coral na roda de avaliação, [que] gera um novo texto, criado coletivamente, a partir dos trechos lidos por cada jogador” (Koudela, 2017, p. 3). Isso pois cada aluno-ator tem espaço para expor sua interpretação sobre a temática ao participar da criação de um novo texto. Em nosso caso, esse texto coletivo foi uma dramatização, caracterizada como síntese de experiências pedagógicas vivenciadas na aula de Teatro.

Nem sempre a exposição dos protocolos gera propostas que desembocam numa dramatização, como no exemplo discutido. Apesar de as instruções serem as mesmas para todas as turmas, cada uma acaba estabelecendo uma dinâmica diferente para a exposição do protocolo. No início do ano deixo claro que cada aluno-ator terá um momento para mostrar o seu registro da maneira que achar mais interessante, e lembro que “estamos numa aula de teatro!”. “Os alunos-atores, principalmente os primeiros a levar o livro, sempre ficam em dúvida do que registrar [...]. Explico que eles podem escolher

um jogo ou uma cena, por exemplo, que tivessem achado mais legal ou importante, e não precisam resumir a aula inteira” (Martins, 2017, p. 285).

Tento não dar exemplos muito concretos e, para que os alunos-atores fiquem seguros, ofereço ajuda aos primeiros a levar o livro para casa, caso eles sintam necessidade, e converso sobre possibilidades de mediação. Mesmo assim, alguns alunos-atores mais tímidos ou inseguros optam apenas por ler ou mostrar rapidamente o seu registro. Nesse caso, cabe ao professor promover alguma atividade ou discussão baseada nos registros desse aluno-ator, de modo que exista a elaboração de uma síntese coletiva. Mas o momento é dele, que, pedagogicamente, deve se reconhecer responsável pela atividade proposta e capaz de conduzi-la, mesmo indiretamente. Eu, como professor, elaboro então estratégias para ajudar, mas parecendo apenas um assistente.

Uma aluna-atriz, em 2017, fez seu registro, mas, um pouco antes da aula, me pediu, num tom de voz bem baixo, para não o mostrar. Estava com receio de que as pessoas não entendessem o que ela havia desenhado e, por isso, não gostassem. Combinamos, então, que ela mostraria o seu registro, mas que não precisaria explicar nada: iríamos tentar entender coletivamente o que ela fez. Já que ela estava com receio de que não entendessem seu desenho, propus que o livro fosse passado para todos, um por vez e, quem estivesse com o livro na mão, deveria dizer algo que nós já havíamos experimentado na aula e que **não** era o que havia sido registrado pela aluna-atriz. Aproveitamos para relembrar muitas outras atividades e, quando o livro chegou de volta às mãos da menina que fez o registro, ficou claro que suas impressões no livro se tornaram material para uma síntese coletiva sobre o que já havíamos feito até então.

Em outra turma, no segundo dia de aula de Teatro, quando o livro de impressões seria levado pela primeira vez, uma aluna-atriz, Nina, depois da minha explicação sobre como os registros deveriam ser feitos, perguntou, animadíssima: “Quer dizer, então, que se eu levar o livro e registrar a aula, na próxima aula poderei fingir que sou a professora de teatro e dar a mesma aula para os meus colegas que foi dada nesta semana?”. Respondi que, se ela achasse esse um jeito interessante de expor seu registro, poderia, sem dúvida, experimentá-lo na próxima aula. Na semana seguinte, então, Nina mostrou seu registro. Havia escrito todas as regras de um jogo que fizemos, chamado “dança das cadeiras ao contrário”, em que em cada rodada uma cadeira é retirada, e não um

jogador (em nosso caso usamos cubos). Conforme o jogo se desenvolve, há cada vez menos cadeiras e o mesmo número de participantes. Quando a música para, todos os participantes devem tentar se equilibrar em cima das cadeiras restantes, mesmo se houver apenas uma ou duas. As regras vieram acompanhadas de um desenho retratando todas as pessoas da turma se equilibrando num único cubo.

A aluna-atriz então anunciou: "Agora que já lemos as instruções, eu vou fingir que sou a professora Pedra!" (eu me chamo Pedro) A professora Pedra, então, tomou meu lugar e conduziu o jogo. Os outros alunos-atores, surpreendentemente, realizaram a atividade com mais concentração e envolvimento do que quando foi orientada por mim. Após o término, conversamos sobre a diferença entre o jogo conduzido por mim e o jogo conduzido pela professora Pedra. Entre as observações estava: "O jogo de hoje foi mais legal pois a gente já sabia das regras e conseguiu jogar melhor"; "Achei mais divertido porque eu estava fingindo que era aluna e ela que era professora, então o jogo era uma cena".

Acabou se tornando uma dinâmica recorrente nessa turma, em que os jogos eram repetidos e todos experimentaram ser professor por um dia. Sempre repetíamos um jogo da aula passada e, por meio da reencenação da experiência, refletíamos sobre as diferentes dinâmicas dentro de um mesmo jogo. Isso ficou claro no final do ano, quando reservo uma aula para que, guiados pelos protocolos do livro de impressões, retomemos a nossa trajetória e, eventualmente, repitamos algum jogo que tenha sido muito significativo (isso é feito com todas as turmas). O livro, dessa maneira, constitui-se como um diário de bordo do processo de cada turma. Nesse momento, a avaliação coletiva fica evidente, e é interessante perceber como a maioria dos alunos-atores fica impressionado com a quantidade de atividades que foram feitas, com a quantidade de noções teatrais que foram experimentadas.

Realizada com 38 turmas, a prática com o livro de impressões, como já observado, adquire características diferentes dependendo da turma e dos alunos-atores responsáveis por cada registro. Assim como as noções teatrais, que fornecem os mecanismos para a avaliação, pois implicam a construção de um vocabulário particular pelo grupo de trabalho (Icle, 2018, p. 76), a dinâmica de exposição dos registros necessita de uma síntese coletiva (um espaço para reflexão), que pode adquirir diferentes formatos, e que

garante a formalização teatral da experiência pedagógica. A reflexão vem a partir da prática relatada e de sua elaboração coletiva. Como ponto de partida, o livro não altera o planejamento das aulas, mas foca algumas noções e dá elementos para que a trajetória até aqui sirva como base para o que será desenvolvido depois.

Já vimos aqui exemplos de uma dramatização, uma simulação de aula e uma roda em que todos relembram o que já foi experimentado. Outros exemplos observados incluem leituras coletivas do registro, improvisações estruturadas, discussões sobre a temática apresentada, jogos de perguntas e respostas, depoimentos, leitura dramatizada, desenvolvimento de jogos e entrevistas. Cabe ao professor garantir, conduzindo de maneira sensível a partir das características de cada turma, esse espaço para avaliação. Interessa-nos a reflexão coletiva sobre o que foi produzido, e o desenvolvimento em cada aluno-ator da capacidade de verbalizar as próprias escolhas e construir um discurso a partir da mediação de seus registros.

Essa prática, portanto, tem como uma de suas funções “concretizar a vivência dos alunos para promover reflexão sobre os conteúdos experienciados, e proporcionar um maior espaço para o aluno refletir sobre o próprio fazer”, já que “o protocolo tem a função de promover a avaliação reflexiva individual no momento da escrita e coletiva no momento do debate” (Boy, 2013, p. 62).

REFERÊNCIAS

BOY, Tânia Cristina dos Santos. **Protocolo**: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CONCÍLIO, Vicente. **Modelo de ação e encenação em processos com a peça didática de Bertold Brecht**. 2013. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 106-123, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000200007>

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070-077, 2018. <https://doi.org/10.5965/1414573102172011070>

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **O protocolo do trabalho alegre**. No prelo.

MARTINS, Pedro Haddad. **Pedagogia em performance**: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica. 2017. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUESTÕES EM ABERTO PARA PENSAR A RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL EM TEATRO

Rossana Della Costa¹

Como foi a retomada do ensino presencial no seu estado?

Parece que temos falado pouco sobre isso. Retomamos o presencial com um certo sentimento de alívio. No entanto, esse retorno apresenta alguns efeitos e características que requerem atenção e ação.

No Rio Grande do Sul, Brasil, tivemos três eventos acadêmicos relacionados à educação básica e aos estágios docentes obrigatórios dos cursos de Licenciatura em Teatro que apresentam a marca da transição (ou do retorno) do tecnovívio para o convívio (Dubatti, 2020), são eles: O Fórum de Estágios de Docência em Teatro; Diálogos Emergentes; e Cenas de Estágio.

Por intermédio de tais eventos foi possível observar e elencar algumas questões que podemos classificar como desafios para o teatro na escola nesse contexto. Os dados aqui apresentados não serão tratados como uma lista da opinião individual dos participantes dos eventos acadêmicos em questão, mas como um conjunto de enunciados, que podem auxiliar a tornar visíveis as questões que atravessam o teatro na escola no regresso ao ensino presencial após o período de isolamento social dos anos de 2020 a 2021. Não há um comprometimento com a análise do discurso, pois cada questão implica em complexidades impossíveis de serem abordadas em um único texto. O objetivo aqui, portanto, é apresentar o mapeamento de questões geradas durante o período de 2020 a 2023 como uma fotografia passível de encontrar reverberações, espelhamentos, concordâncias, discordâncias e nuances diversas em outros locais, mas sempre no sentido de mobilizar o pensamento sobre o teatro nas instituições formais de ensino.

Nesse sentido, os estágios são considerados um vórtice na formação docente em Teatro, de modo a articular educação superior e pedagogia universitária, educação

¹ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

básica e as possibilidades das abordagens metodológicas em Teatro, bem como as comunidades acadêmica e escolar, respectivamente.

Os três eventos aqui selecionados apresentam como ponto de ligação a prática teatral na escola e a formação docente. No entanto, cada um deles tem características específicas, que serão apresentados a seguir:

1. O Fórum de Estágios de Docência em Teatro é um evento anual que, desde 2020, reúne as quatro instituições que abrigam o curso de Licenciatura em Teatro no estado do Rio Grande do Sul, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Idealizado pela professora Rossana Della Costa, esse evento foi gerado por necessidade durante a pandemia, uma vez que as aulas haviam sido suspensas e tantos professores como alunos estavam lidando com a implementação do ensino remoto. Essa situação afetou a toda rede de ensino, mas em especial, os estágios de docência. A tecnologia foi essencial para reunir professores de diferentes níveis de ensino e estudantes de muitas instituições do país, que puderam participar e encontrar um espaço de compartilhamento de experiências e soluções potentes. A edição de 2020, em especial, foi muito emocionante, pois estávamos – todos – em busca de alternativas para o teatro na escola em um momento muito desafiador. A partir desse ano, verificamos que criatividade não falta aos docentes de teatro no Brasil. O evento teve duas edições que ocorreram online e duas que ocorreram presencialmente. Depois de quatro anos, o grupo de professores decidiu continuar o evento presencialmente, transformando-o em bianual, tendo em vista a organização de transporte para os grupos de alunos de cidades diferentes.
2. O projeto de extensão Diálogos Emergentes do Colégio de Aplicação da UFRGS, idealizado pela professora de teatro Fernanda Marília Rocha, que propôs o debate online com professores de Teatro da educação básica em encontros mensais. Participaram desse evento professores de Colégios de Aplicação e de escolas públicas de outros estados e municípios, licenciandos em Teatro e professores da UFRGS. As discussões giravam em torno das possibilidades metodológicas para o teatro na escola e os desafios que estavam se apresentando.
3. O projeto de extensão Cenas de Estágio, idealizado pela professora Rossana Della Costa, é relativo aos Estágios de Docência em Teatro nos níveis Fundamental e Médio do curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS. O projeto surgiu da necessidade

formativa de um grupo de alunos que vivenciaram os componentes iniciais do curso em ensino remoto e, em 2023, foram desafiados a desenvolver a sua prática pedagógica no modo presencial. Tanto o ensino superior quanto o básico estavam nesse processo de retomada e adaptações. Desse modo, esses estagiários encontraram na escola crianças e adolescentes que também tiveram dois anos de ensino remoto e lidaram com os desafios advindos dessa configuração.

Esses três eventos foram considerados como um único corpus de dados que produziu as questões apresentadas a seguir. Cada uma das questões aborda discussões específicas e desdobramentos impossíveis de serem tratados neste texto. Tais dados não podem ser assepticamente isolados, pois entende-se que estão imbricados. Então, somente para fins de organização e visualização, os tópicos estão dispostos em dois conjuntos: educação básica e educação superior, subdivididos em temas relativos aos professores e aos estudantes.

Desafios para a atividade teatral no âmbito da educação básica

É necessário iniciar com a ressalva de que os desafios com os quais a área lida há tempos ainda não foram superados: a dificuldade de efetivação do teatro como componente curricular na educação básica; a falta de professores especialistas em teatro em comparação com o número de escolas existentes; as vagas para concursos nas escolas, que, em sua grande maioria, continuam sendo destinadas para as artes visuais; a inadequação do espaço físico das escolas para abrigar a atividade teatral; entre outras questões que atingem o magistério como um todo. Cabe ainda sublinhar que, mesmo com todas essas dificuldades, a área vem crescendo e o número de professores de Teatro nas escolas teve um aumento significativo da década de 1990 para cá. No entanto, o número de professores de Teatro nas escolas está longe de ser o suficiente e instiga a área a crescer ainda mais (Cruvinel, 2023).

Nos primeiros anos pós-pandemia, vemos delineados outros aspectos – ou os mesmos aspectos, que se apresentam de outro modo –, trazidos nas falas dos participantes dos eventos e que dizem respeito ao teatro na relação com o cotidiano escolar.

Tópicos apresentados relativos aos estudantes na educação básica

- Regressão do processo de socialização: No olhar dos professores, há uma modificação no comportamento geral dos estudantes. As hipóteses lançadas afirmam que esse comportamento foi alterado em função de os estudantes terem se acostumado a ficar sozinhos nas suas casas e, desse modo, não desenvolveram manejos de convivência em grupo (que implica em negociar, escutar opiniões diferentes das suas e exercitar receber e dar limites). Trata-se de uma característica comportamental, mas que afeta diretamente a atividade teatral, já que é uma prática essencialmente coletiva. Tal característica implica na dificuldade da resolução de tarefas em grupo. Como desenvolver a criação de cenas em grupo tendo isso em vista? Professores e estagiários de Teatro relatam a necessidade de trabalhar a escuta, tanto no convívio social quanto, consequentemente, nos jogos teatrais. Esse tópico parece escorregadio, difícil de definir e que foi explicitado da seguinte maneira: há uma dificuldade maior do que havia antes da pandemia em os estudantes do ensino fundamental e do médio realizarem tarefas coletivas. Não se trata de incapacidade desses mesmos estudantes, mas da vivência e das experiências que ocorrem no coletivo. No entendimento dos participantes dos eventos, essa característica comportamental é perceptível, mas difícil de exprimir. Isso porque poderia ser argumentado que os estudantes sempre precisaram, mesmo antes da pandemia, trabalhar a escuta e a execução de tarefas em grupo. Além disso, a necessidade de uma atmosfera propícia para o trabalho criativo (Spolin, 2001) sempre foi uma preocupação dos professores e estagiários. No entanto, o que foi relatado é que se trata mesmo de uma modificação sutil, que os professores adjetivaram como “mais pesado” no retorno ao ensino presencial.

- Modificação no processo de estruturar cenas com início, meio e fim: Novamente, não se trata de incapacidade ou de desconhecimento da estrutura narrativa. Mas há um outro jogo que acontece, que é lidar com o aspecto episódico das narrativas. Uma das hipóteses levantada nos eventos é a referência audiovisual das séries norte-americanas. No momento da criação, os alunos passam muito mais tempo elucubrando possibilidades de narrativas, sem efetivamente escolher uma e levá-la a cabo. Ou, ainda, ocupam-se demasiadamente em criar narrativas em *flashback*, isto é, abrindo espaços para explicar os acontecimentos no passado de cada personagem em detrimento de desenvolver a

cena no presente. Essas narrativas são carregadas de psicologismos, por exemplo: tal personagem age dessa forma em função de um trauma específico ocorrido no passado. Não há julgamento de valor aqui. Isso não significa que é ruim ou que é bom. Mas foi verificado que o processo de estruturar narrativas e de se relacionar com a criação teve alterações. Tampouco significa que os estudantes não se envolvam com as criações. Pelo contrário, se envolvem, com a diferença de que o tempo de imaginar e planejar a ideia aumentou em vez de testar essa mesma ideia em cena, isto é, de colocá-la em ação.

- Modificação no engajamento das atividades propostas: O relato dos professores é de que as propostas parecem não ser tão atraentes quanto antes. Entre as hipóteses levantadas, todos concordaram que há muitos estímulos: os celulares, com a agilidade de comunicação e todo o aparato visual nele contido, entraram definitivamente nas aulas de Teatro. Entre tantos aplicativos de edições de imagens e vídeos, a linguagem do teatro parece não ser a preferência por requerer uma disponibilidade de presença distinta da linguagem audiovisual. Outra hipótese são as narrativas de fim de mundo que atravessam a sala de aula e mobilizam outra atmosfera, diferente do que era conhecido antes. Soma-se a isso o aumento de diagnósticos de depressão e casos de suicídio entre os estudantes da Educação Básica, tendo sido relatados casos em diversas escolas. Novamente, é escorregadio tentar definir o envolvimento dos estudantes tendo como referência o que era conhecido antes da pandemia. Mas é perceptível que há um aumento significativo nas questões de saúde mental, e que também esse é um fator a ser considerado.

- Evasão escolar e baixa frequência: Há uma preocupação da grande maioria dos participantes com relação à evasão escolar. Entre as causas, além da modificação do engajamento citado no tópico anterior, foi apontada a questão financeira das famílias, o que resulta na dificuldade de transporte até a escola. Soma-se a isso um discurso que vem há anos buscando destituir a escola de seu sentido. Tal questão pode ser pensada de forma mais complexa por intermédio de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013).

- Aumento na frequência e intensidade de manifestações de racismo explícito contra colegas: Este tópico gerou discussões no sentido de questionar se o que ocorreu foi, efetivamente, um aumento, ou o que passou a ocorrer é a manifestação direta de algo que sempre esteve ali. Nos eventos foram relatados episódios de suspensão e até

expulsão de alunos da escola. O que pareceu ser um consenso entre os participantes dos eventos é o aumento da manifestação da agressividade com cunho racista direcionada a uma pessoa negra. Quando a relação entre os estudantes se deteriora dessa forma, torna-se um empecilho para a atividade teatral na escola.

- Processos de inclusão de colegas PcD: Diferentemente do racismo, o relato sobre os processos de inclusão traz a perspectiva de que os estudantes entendem a deficiência e parecem informados a respeito das características de cada tipo de pessoas com deficiência (PcD). No entanto, isso não significa tranquilidade ou inclusão compulsória. Os relatos apresentados são variados e apresentaram nuances que vão desde casos em que a turma acolhe e auxilia o estudante PcD, até os casos de rechaço do colega. Esse tópico é o que parece ser mais diverso, complexo e dependente da configuração dos contextos e processos dos grupos.

Tópicos apresentados relativos aos professores na educação básica

- Necessidade de revisão do currículo e do planejamento: Uma das questões mais pontuadas é a necessidade, por tudo o que já foi apresentado acima com relação aos estudantes na educação básica, de rever, atualizar, recompor e experimentar outras formas para o teatro na escola. Algumas narrativas trouxeram a questão de que seria necessário retomar, com estudantes de oitavo ano, por exemplo, jogos teatrais iniciais e jogos de regras que usualmente eram realizados nos quintos e sextos anos. O planejamento, nesse caso, foi citado como principal exercício do professor no atual contexto: mesmo que o planejado não tenha sido executado, o ato de planejar em si torna-se o gesto criador do professor em meio aos desafios que se apresentam na sala de aula. Do mesmo modo, foi indicado pelos participantes a necessidade de realizar um estudo sobre o currículo de Teatro na Educação básica, tendo em vista que as noções teatrais (Icle, 2018) não são estanques e que fazem parte de uma criação do professor com cada grupo.

- Cuidados e atenção nos processos de inclusão e promoção de acessibilidade: Os relatos apresentados nos eventos apresentavam unanimidade em afirmar a necessidade de formação específica para acolher os diferentes tipos de pessoas PcDs nas aulas. Com relação à área do Teatro como área de conhecimento, muito já se avançou com

teatros com surdos e com as possibilidades da audiodescrição para cegos. No entanto, há carência de pesquisas e experiências que apontem as possibilidades do trabalho teatral com estudantes com transtornos diversos. Trata-se de uma lacuna na área da Pedagogia Teatral que se apresenta como necessidade no atual contexto para o profissional que vai atuar na Educação Básica.

- Pesquisar outros modos de mobilizar o processo de ensino/aprendizagem de teatro: Este tópico se apresenta como a culminância de todos apresentados anteriormente, relacionados a estudantes e professores. Ao perceberem os desafios relativos aos estudantes, os professores de teatro que participaram dos eventos apresentaram uma atitude ativa na busca por outras possibilidades de desenvolver o teatro na escola. Foram citadas experiências com performance, diálogos com outras áreas do conhecimento, uso de tecnologias, a busca por poéticas autorais e criações geradas no e pelo grupo. Uma das possibilidades lançadas foi a utilização de outros momentos, como recreio, entradas e saídas, e parcerias com professores de outras áreas do conhecimento. Essas outras formas de abordar o teatro na escola proporciona outro significado ao período do Teatro no currículo. A aula de Teatro passa a ser um momento de laboração, preparo, ensaio e avaliação de uma atividade que seria vista em outros espaços da escola, mobilizando outras turmas, docentes e técnicos, bem como em outro horário que não o curricular destinado à atividade teatral. Para tanto, o desafio é o engajamento da turma na proposta.

- Exaustão/doenças graves/afastamentos: O olhar para a saúde do docente torna-se cada vez mais necessário. Nos eventos foram narrados o aumento de casos de afastamento de colegas por doenças e a exaustão como um discurso comum. Esse tópico também se coloca no nível sutil, isto é: há um aumento do cansaço que é perceptível, mas se torna difícil de explicitar, pois é um agravamento do que já ocorria antes: muitos alunos, poucas condições adequadas de trabalho, sobrecarga física e psíquica etc. O uso da tecnologia aparece como uma das hipóteses desse agravamento. No entanto, esse tópico carece de uma pesquisa mais cuidadosa, pois implica não somente os professores de Teatro da educação básica, mas os docentes de todas as áreas do conhecimento.

Um ponto importante a ser destacado é o atravessamento da tecnologia nas práticas teatrais na escola. Da mesma forma como os aparatos tecnológicos foram

fundamentais para o ensino remoto (ainda que precário e/ou inexistentes em algumas escolas), com o retorno ao presencial houve uma suspensão do uso da tecnologia nas aulas de Teatro. De um lado, parece que tudo voltou como antes da pandemia. Por outro lado, percebemos que as relações de tempo e espaço foram alteradas e os dispositivos seguem a nosso dispor (como salas virtuais, WhatsApp, etc.). Verificar como isso tem ocorrido no cotidiano escolar e seus impactos, em especial nas aulas de teatro. É um convite à pesquisas futuras.

Tópicos apresentados relativos aos estudantes na educação superior

- Outras formas de se relacionar com os componentes curriculares: De acordo com os professores, os estudantes universitários não têm a mesma relação com as aulas presenciais, chegando a manifestar a preferência pelo modo do ensino remoto em alguns componentes curriculares. A solicitação da utilização de plataformas de ensino como o Moodle aumentou. No entanto, os professores relataram que, ainda que coloquem os materiais no Moodle, há pouco acesso. Os alunos parecem se revezar nas aulas presenciais, dificilmente mantendo o acompanhamento consecutivo das aulas. Chegadas com atraso e saídas com antecedência também são uma constante. Uma das hipóteses explicitadas pelos próprios licenciandos nos eventos é o aumento do encargo fora do período do curso: compromissos de trabalho com o qual se sustentam, atividades relativas às bolsas, trabalhos em grupo e outras demandas. O argumento é que não há tempo livre no seu dia e, dessa forma, fica difícil integralizar a totalidade da frequência no semestre. Outra hipótese é a relação entre a facilidade no uso de tecnologias, a ubiquidade tecnológica com o desafio da presença na duração do tempo determinado para a aula. Nesse sentido, a dimerização da presença do estudante é proporcional ao seu interesse em cada aula. Isso fez com que professores e licenciandos pensassem outras formas de lidar com o tempo acadêmico. Eis um campo a ser discutido sob o prisma da Pedagogia Universitária.

- Evasão/ baixa frequência/ matrícula do aluno fantasma: É possível verificar o aumento na evasão dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Teatro que participaram dos eventos. A baixa frequência nas aulas tem sido também uma questão, pois, segundo os professores, compromete o desenvolvimento dos conteúdos. Outra questão

apresentada é a matrícula do aluno fantasma, isto é, o estudante que se matricula todos os semestres, mas não frequenta as aulas. Tais questões não são exclusivas dos cursos de Licenciatura em Teatro participantes do evento, mas os relatos dos participantes confirmam a ocorrência dessa dinâmica. Algumas hipóteses foram elaboradas para entender esse movimento. A que se coloca prontamente é a dificuldade econômica, que implica na dificuldade de transporte. O aluno fantasma, por exemplo, poderia ser aquele que trabalha, mas que pode se manter com a carteira de estudante por questões de sobrevivência, com acesso ao Restaurante Universitário, Casa do Estudante, entre outras possibilidades. Outra hipótese tem a ver especificamente com a área teatral, e se relaciona com a idealização versus a frustração com o curso. Nesse sentido, a expectativa inicial do estudante em relação ao curso de Licenciatura em Teatro pode não corresponder com a realidade. A terceira hipótese trazida pelos participantes é relativa aos estudantes que verbalizam que não querem ser professores, por mais que estejam gostando do curso. Isto é, a profissão de professor em si não está atrativa para os licenciandos. Há muito Darcy Ribeiro já apontava o projeto de precarização da educação e desmonte da educação pública (Grabowski, 2020). No entanto, no período pós-pandêmico ressurgem atualizados os discursos de apagão de professores, com a verificação do esvaziamento dos cursos de licenciatura, o que indica, com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), uma previsão catastrófica até o ano de 2040 (Brasil pode ..., 2022). Nesse contexto, muitos estudantes pretendem concluir o curso de Licenciatura em Teatro, mas já vislumbram outra graduação que possibilite outros campos de trabalho. As hipóteses podem se somar e ainda existir outras que não foram citadas nos eventos. Temos aqui outro espaço em aberto para pesquisas e aferimentos.

- Politizados e engajados vs. posicionamentos extremos: Os professores relatam que há uma mobilização por parte dos alunos sobre questões políticas, de inclusão e, em especial, sobre questões raciais e de gênero. Se por um lado isso gera o engajamento em grupos e tem trazido conquistas importantes para o espaço acadêmico, por outro lado também pode gerar um movimento de posicionamentos extremistas. Isso também não é exclusivo da área das Artes Cênicas, e, segundo os estudantes que participaram do evento, foi relatado que eles percebem que o Teatro lida até melhor com essas questões do que outros cursos. Também foi falado que os extremismos que eles percebem nunca são unânimes entre os seus colegas, e que eles próprios apresentam dissenso.

- Autocuidado e saúde mental: Grande parte dos estudantes não tem tabus ou preconceitos com relação a buscar psicoterapias ou serviços de saúde mental oferecidos pelas instituições. Há uma preocupação verbalizada pelos estudantes acerca dos estados depressivos e ansiogênicos. No debate com os professores, foi encontrado um contraponto. Se para os professores, por um lado, é importante o cuidado com a saúde mental (pois estão cientes do aumento de casos de suicídios ocorridos por vezes dentro das instituições), por outro lado, a saúde mental parece ser usada como desculpa para o não cumprimento de prazos ou como modo de evitar o envolvimento com as tarefas. Não houve consenso nessa questão. O único consenso é a preocupação, de estudantes e professores, com estados agudos de depressão que podem levar a uma atitude mais drástica.

- Maior informação, mais iniciativa de pesquisa de busca de soluções: Em especial no evento do Fórum de Estágios de Docência em Teatro, percebeu-se que há uma mobilização dos alunos na busca por soluções para as questões que estão sendo apresentadas como desafios. Essas soluções são pontuais, com uma turma em uma escola, conforme as experiências relatadas, mas trazem a potência criadora como marca. Nesse tópico houve concordância entre professores e estudantes, no sentido de que é verificável a existência de projetos em teatro que são efetivos e que constroem sentido, por mais inóspito que seja o local ou a turma.

Tópicos apresentados relativos aos professores na educação superior

- Demandas administrativas e burocráticas: A tecnologia trouxe para os professores a exacerbação de tarefas administrativas, relatórios e formulários. Essa demanda já era comum antes da pandemia, porém, se a tecnologia facilitou algumas coisas, como é o caso da utilização da assinatura eletrônica, também transformou as atividades docentes em processos dentro do sistema de cada instituição. Para alguns professores está melhor assim, pois não é mais utilizado o xerox e nem é preciso lidar com folhas.

- O presencial pós-pandêmico: Alguns professores relataram a dificuldade em lidar com esse retorno. As principais razões estão expostas nas questões já apresentadas acima. A dificuldade reside no fato de lidar com a mudança, isto é, da referência que tinham anteriormente para a aceleração com que lidam atualmente. Há todo um

contexto político de ataque às instituições que deve ser considerado, e que, no momento, estamos no início de uma recuperação. Segundo esses professores, há a necessidade de se reposicionar perante os desafios que se colocam.

- Pesquisa e criações: Os professores relataram que as pesquisas realizadas em âmbito acadêmico têm mobilizado mais o desejo do criar e do fazer teatral. Parece que está nas pesquisas, isto é, no desejo do professor a possibilidade de pensar o teatro na escola.

Considerações finais e possibilidades da dimensão relacional do teatro

Neste texto foram apresentadas questões que surgiram de professores e estudantes participantes dos eventos acadêmicos que atravessaram o período pandêmico e que seguiram com edições nos primeiros anos do retorno ao ensino presencial: Fórum de Estágios de Docência em Teatro; Diálogos Emergentes; e Cenas de Estágio. Nas questões apresentadas percebe-se que há uma modificação na forma com que professores e estudantes passaram a se relacionar com o ensino de teatro tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Isso porque há demandas para ambos, no sentido de lidar com outra referência de relação espaço-tempo e de atualizar as possibilidades para processos criativos em teatro.

Em meio às questões apresentadas, o teatro permanece inquirindo pela construção de sentido. Para isso, a dimensão relacional do teatro é, ao mesmo tempo, a riqueza e o desafio, pois é nessa dimensão que reside a possibilidade da construção de vínculo. Para concluir esse texto, serão apresentadas duas questões que também foram abordadas nos eventos citados.

- O envolvimento da comunidade: Durante os eventos relacionados ao estágio, foram narradas algumas experiências que conseguiram mobilizar a comunidade escolar, levando as famílias até a escola para assistir ou auxiliar na apresentação teatral. Ora, se a principal característica do teatro é ser um evento coletivo, essa é a atividade mais propícia para almejar o envolvimento da comunidade escolar. Quando um professor de Teatro consegue essa façanha, podemos considerar que atingiu o maior nível de sucesso na sua atividade. Para ilustrar essa questão, citamos o trabalho de Fernanda Moreno, egressa da UERGS, que apresentou com a sua turma de Ensino Médio o espetáculo *Silêncio*, no Teatro Bruno Kiefer, da Casa de Cultura Mário Quintana, por ocasião

do IV Fórum de Estágios de Docência em Teatro, em 2023. O teatro estava lotado. Ao final da peça, um espectador, que era tio de um dos estudantes que participou da montagem, perguntou: “Como faço para que na escola do meu filho tenha isso também? Toda escola tinha que ter isso”.

- A concepção de noção teatral e a construção de sentido: No artigo *Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?*, de autoria de Gilberto Icle (2018), está apresentada a concepção de noção teatral. Trata-se de noção porque não é um conceito encerrado e definitivo. A noção teatral está entre a teoria e a prática, e seu sentido vai ser construído no processo desenvolvido entre o professor e cada grupo de alunos. Trabalhar com a ideia de noção teatral pode ser uma pista para a criação teatral na escola.

Por último, este texto foi gerado para deixar questões em aberto, com a intenção de compartilhar os processos no Rio Grande do Sul e de instigar a observação de como está sendo para cada um, no seu local geográfico, o retorno ao presencial e o trabalho com teatro na educação em diversos níveis de ensino. Podem existir outras questões. Também pode ocorrer discordâncias, contrapontos, identificações. Ainda, pode ser o ponto de partida ou a confirmação da intenção de alguma pesquisa ou ação futura.

O fato é que o nosso melhor está na criação: esse momento íntimo, frágil, delicado, potente e perigoso. Sigamos instigados a pensar e criar com teatro na escola.

REFERÊNCIAS

CRUVINEL, Tiago de Brito; SILVEIRA, Túlio Fernandes. Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 6-29, 2023. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v22i2p6-29>

DUBATTI, Jorge. **Artes conviviales y artes tecnoviviales: enseñar y estudiar en el actual contexto**. Fórum de Estágios – Docência em Teatro 2020. Disponível em: https://farol.ufsm.br/transmissao/forum-de-estagios-docencia-em-teatro-2020?fbclid=IwAR3TX6LKVO4oiO-Q1N5Kbl7Gtx6zwW9MWznLxyQfggoCUXZFDHsxgng_sg. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL pode enfrentar “apagão de professores em 2040”, diz pesquisa. **Globo G1**, [s. l.], 29 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao--de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel. Desmonte da educação pública, políticas educacionais, ensino médio, pandemia e EAD. Porto Alegre: Carta Editora, 2020.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 70-77, 2018. <https://doi.org/10.5965/1414573102172011070>

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

A DESCOBERTA DO CORPO POR MEIO DA DANÇA BRINCADA E DA BRINCADEIRA DANÇADA NA EMEI JOÃO MENDONÇA FALCÃO

Talita Machado Neves¹

Robson Lourenço²

A criança tem a vantagem de estreitar o mundo, iniciando outro matrimônio entre as coisas e os nomes [...]. São os homens em estado de poesia, essa infância autorizada pelo brilho da palavra

Mia Couto

Este texto apresenta um relato de experiência de um projeto de ensino-aprendizagem desenvolvido entre janeiro e dezembro de 2022 na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) João Mendonça Falcão, localizada no bairro do Brás, São Paulo (SP)³. Reflete sobre a ludicidade na primeira infância e propõe como método de ensino a dança brincada e jogada, por meio das brincadeiras e dos jogos dançantes. Com base no pensamento de Isabel Marques (2010; 2009) sobre os princípios de dança-educação e ludicidade, interliga a experiência desenvolvida na instituição aos conceitos apresentados pela autora e os relaciona ao Referencial Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e ao Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015). Apresenta e reflete os procedimentos desenvolvidos na entidade, a partir das abordagens somáticas, integrando-os ao contexto sob o prisma da complexidade de Edgard Morin (1996).

1 Graduada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi.

2 Doutor em Artes da Cena pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (PPGAC-Unicamp), com pesquisa de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC-ECA USP).

3 O projeto apresentado neste artigo foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão do Curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi (SP), no segundo semestre de 2022. Esse projeto foi desenvolvido a partir de estágio na EMEI João Mendonça Falcão e é uma das ações do Projeto de Extensão "Todos na Dança Expandido", desenvolvido pelo curso desde 2018 e coordenado atualmente pelo Prof. Dr. Robson Lourenço.

Diagnóstico inicial

Como diagnóstico inicial, foi possível observar que a percepção das diferentes partes do corpo poderia ser aprimorada. Essa avaliação ocorreu a partir da observação dos desenhos das crianças e de representações gráficas do corpo durante as aulas, quando muitos concebiam os braços como parte da cabeça, sem as mãos, ou até mesmo um corpo sem tronco. Dentro da sala de aula, construiu-se um questionamento: afinal, por que é tão importante aprender sobre corpo e movimento na faixa etária abordada dentro da EMEI João Mendonça Falcão?

Na educação infantil, o conhecimento é desenvolvido de forma integrada, quando os alunos exploram as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que, em uma mesma proposta, as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante com a matemática e as linguagens oral e escrita. Dentro da sala de aula, isso contribui com ricas oportunidades para o desenvolvimento infantil, adquirindo novas habilidades e enxergando diferentes perspectivas e sensações a respeito de um mesmo ponto de vista.

A interação entre arte e educação caminha na confluência do que se conhece como arte-educação⁴, conceito que aponta o entendimento de uma questão mais ampla, que é a arte no espaço educativo. Nesse contexto, segundo Isabel Marques (2010, p. 144), a arte se encontra no processo de formação humana de leitores de mundo capazes de atribuir e reatribuir sentidos em seus fazeres cotidianos ao sentirem e perceberem esse “ser” e “estar”, utilizando-se das emoções e referências simbólicas (cultura, memória e criatividade). Com isso, pretende-se educar respeitando a cultura herdada e acrescentando conhecimento, a fim de apresentar diferentes linguagens artísticas ao aluno, para que este desenvolva uma capacidade intelectual para saber ser crítico dentro dessa mesma cultura.

4 O termo “Arte-Educação” foi designado por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, para substituir o termo “Educação Artística”. Arte-Educação indica um ensino de arte mais amplo, desempenhando papel integrador plural e interdisciplinar no processo da educação em que o fazer artístico, a apreciação/leitura da obra e a contextualização entrelaçam-se durante a formação subjetiva e crítica do aluno. Sob esse ponto de vista, o arte-educador exerce um papel de agente transformador na escola e na sociedade. Diferentemente do termo “Educação Artística”, que abarca a ideia de um ensino preocupado somente com a expressividade individual e com as técnicas utilizadas, deixando de lado os entrelaçamentos e o aprofundamento do conhecimento da arte, da história da arte e das diferentes linguagens artísticas.

Na ludicidade entre “ser” e “estar”, relacionando-se e reconhecendo os outros, o diálogo crítico com o mundo acontece. E a dança é uma das linguagens artísticas, ou seja, “uma das possibilidades de ação sobre o mundo” (Marques, 2010, p. 146). Todavia, a partir da experiência vivenciada na EMEI, a dança parecia ser a linguagem artística mais defasada na escola.

Esse pensamento levou a uma pergunta disparadora sobre a relevância do corpo e da dança na educação: não seria possível gerar experiências sobre o movimento por meio de outras linguagens artísticas integradas à dança?

Ao entrar na escola, era possível perceber as inúmeras possibilidades para o corpo que eram ali oferecidas. Em acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal (Brasil, 1998, p. 15).

No entanto, como manter essa espontaneidade e singularidade cultural presentes nas ações apresentadas anteriormente, que fazem parte do cotidiano das crianças? As abordagens somáticas⁵ foram um ponto de partida, como base metodológica do

5 A educação somática é um conceito que foi definido por Thomas Hanna em 1983. É um campo interdisciplinar de conhecimentos de domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual a partir da consciência do corpo e de seu movimento. As práticas desse conceito têm como fundamento a organização corporal, por meio de um trabalho que enfatiza a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e da relação que ele estabelece com o seu entorno, possibilitando o desenvolvimento de novas alternativas motoras e propiciando, entre outras coisas, a consciência corporal. Nessa prática, o “fazer” e o “se perceber fazendo” não se desassocia. Sugere-se a substituição da palavra “educação” por “abordagem”, por acreditar que educação remete a uma ideia mais tradicional e hierárquica de transmissão de saberes, enquanto abordagem indica modos mais horizontalizados de se aproximar da prática corporal, proporcionando uma fundamentação estruturada, mas não rígida, para a experimentação. Ainda, se coloca a palavra “abordagem” no plural para abarcar a pluralidade das diferentes técnicas somáticas desenvolvidas ao longo do tempo como a Técnica Alexander, o Método Feldenkrais, a Antiginástica, a Eutonia, a Ginástica Holística, os Bartenieff Fundamentals, o Método das Cadeias Musculares e Articulares G.D.S., a Ideokinesis, o Body-Mind Centering, a Técnica Klauss Vianna, entre outras abordagens.

ensino-aprendizagem proposto na EMEI, contrariando a convencionalidade de que todos são iguais e trabalhando com a individualidade e a singularidade de cada pessoa, ressaltando sua história pessoal.

Tendo em vista que as abordagens somáticas se interessam pela consciência do corpo e seu movimento, e que se propõem a uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos e de suas próprias sensações, elas podem vir como um apoio ao ensino da dança. Contudo, é importante ressaltar que cada método de abordagem somática tem suas técnicas pedagógicas próprias. Dessa forma, no plano de aulas de dança desenvolvido para as crianças foi aplicado o conceito norteador do pensamento somático, pautado por uma proposta de trabalho corporal mais equilibrado, que escapou da repetição de um mesmo movimento que, muitas vezes, as aulas de dança convencionais propõem para as crianças.

Complexidade e corpo na infância

Este estudo se insere pela complexidade da descoberta do corpo na educação infantil por meio da linguagem da dança. O corpo é o espaço em que se realiza o contato e o atravessamento das relações sociais, culturais e políticas, camadas que vão se impregnando e fazendo com que o sujeito se constitua dentro daquele determinado contexto e aja de maneiras específicas. Do mesmo modo, o corpo é uma estrutura de relação para a aprendizagem dentro da sala de aula, responsável pela relação com as informações em registro-ação, pois todo o aprendido passa por ele. Funciona como uma espécie de filtro social das informações que recebe nas relações.

Diante disso, a descoberta e o conhecimento do próprio corpo na infância dentro da dança-educação, despertando para os conhecimentos das articulações, suas funções e respectivos movimentos, torna-se essencial para estabelecer relações de movimento que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas por ele, que possibilitam a construção de autonomia, personalidade e identidade de cada criança.

Na contemporaneidade, essa questão é importante na dança, na arte-educação, para contrapor a “educação bancária”⁶, que ainda persiste em muitos ambientes de ensino no Brasil. Assim, o projeto compreende a observação do mundo por meio de um olhar sistêmico dos fatos e fenômenos ocorridos em seu âmbito exploratório. A complexidade corresponde a uma visão de mundo que comporta e acolhe a confusão, a desordem e a incerteza, na medida em que procura respostas e possibilidades para as insuficiências de pensamentos simplificadores.

Trata-se de um modo de pensar que visa lidar com o real ao colocar o indivíduo em diálogo e negociação. Aborda-se o pensamento complexo de Edgar Morin (1996), em diálogo com Isabel Marques (2010), ao refletir que a arte, mais especificamente a dança, pode trazer caminhos para uma visão de mundo que acolhe a incerteza e a desordem. Afinal, as artes nas aulas de dança “[...] podem tecer redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo crítico e participação entre os conteúdos da própria arte, articulando-os, diretamente, às leituras de mundo” (Marques, 2010, p. 146). Nesse sentido, é fundamental refletir que é por meio do corpo que há o pêndulo entre percepção e ação com as incertezas de mundo, não havendo separação de sentidos, emoções e sensações.

O corpo é o modo fundamental de ser no mundo. Ele detém os sentidos, a consciência, os pensamentos, seja por meio de visão, tato, audição, olfato ou paladar. Ele é a forma como crianças, jovens e adultos se relacionam com o meio onde vivem, afetando-o e sendo afetados por ele, construindo identidades conforme a vida. É o corpo, igualmente, que permite que as crianças realizem as operações mentais, fantasiem, desejem e atribuam significados aos acontecimentos, inclusive na tomada de decisões.

Portanto, o desenvolvimento e a construção da identidade acontecem de forma diretamente ligadas às experimentações do corpo. Mas como relacionar a infância, o corpo e a cultura vivenciada no entorno da EMEI João Mendonça Falcão para aquele ato de brincar com as crianças da escola? Como desenvolver um trabalho de imaginação e fantasia com seus corpos que dialoguem nas suas relações com as coisas do mundo?

6 “Educação bancária” é um conceito definido por Paulo Freire (1974), encontrado em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do oprimido*, que critica o modelo de educação em que o professor domina o “saber” e impõe esse conhecimento aos alunos de modo opressor e autoritário, formando indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

Corpo: o primeiro brinquedo da criança

O corpo é o primeiro elemento com o qual as crianças se relacionam para perceber o mundo à sua volta, desenvolvendo interações e estabelecendo suas primeiras percepções. E é por meio da ludicidade que esse processo de aprendizagem ocorre. O vocábulo “ludicidade” tem origem na palavra “*ludus*”, do latim, que significa jogo ou brincar. Para esta reflexão, será utilizado o conceito do lúdico para se referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que desenvolva a imaginação e a fantasia, fundamente afetos, exploração de habilidades e conceba competências cognitivas e interativas.

A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, mas está presente com mais frequência na Educação Infantil. Isso ocorre porque, na infância, a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo parte justamente da ludicidade. A criança aprende brincando, tanto que se tornou um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959, p. 2).

Na ludicidade, jogo e brincar, a criança assume sua realidade e meio social. Com suas diferentes etnias, origens e destinos, a linguagem da criança se faz na relação com seus usos e costumes, pois, “[...] ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal no qual estão inseridas” (Brasil, 1998, p. 15). Ao jogar, brincar e imitar em diferentes ritmos e movimentos, Isabel Marques reflete que o corpo

[...] não é meio, canal ou instrumento, mas sim protagonista dos jogos e brincadeiras. Aquilo que sabemos, conhecemos, sentimos, entendemos, construímos em nossos corpos nos leva a estabelecer ou não múltiplas relações com os espaços e vivências lúdicas existentes em nossa sociedade. (Marques, 2009, p. 2).

Brincando e jogando, a criança busca e descobre as informações desejadas, estabelece coordenações, organiza suas ideias, faz constatações, experimenta sensações, sendo motivada pela necessidade interior e realizada pela própria atividade. Por isso,

ela está sempre brincando com o corpo e experimentando suas possibilidades de movimentação e comunicação por meio dele. Além disso, está sempre se descobrindo: quem sou eu, para onde vou, como vou, com quem vou. Ainda de acordo com Isabel Marques (2009):

[...] a forma como nos movimentamos, nos relacionamos e entendemos o mundo está intrinsecamente relacionada à forma com que vivemos nossos corpos. Assim, as brincadeiras que brincamos e os jogos que jogamos – e continuamos ou não brincando e jogando – são canais importantíssimos de construção de nossos corpos e, portanto, de construção de quem somos e da construção de nossas vidas. (Marques, 2009, p. 2).

Brincar e jogar são verbos. Verbo compreende ação. Ação é movimento. E muitas escolas utilizam pedagogias tradicionais e acabam aderindo às práticas de educação que negam o movimento. As relações de poder são instauradas nesses lugares e caracterizam a produção e fabricação de corpos de indivíduos “iguais”, não mais como brinquedos de descoberta das coisas, mas enquanto um objeto inerente ao sistema imposto. O corpo é produzido para a imobilidade, despotencializando suas possibilidades expressivas, singulares e subjetivas ao mesmo tempo.

Querendo ou não, em qualquer forma de educação as experiências ficarão marcadas nos corpos dos alunos, até mesmo as formas de educação com ausência de atividade corporal. Diante disso, neste item, já é possível perceber a importância de uma educação infantil fundamentada nos movimentos corporais e nas brincadeiras dentro de uma sociedade como um todo?

Dança na escola: as bases para o projeto pedagógico

Um dos documentos que apoiaram a ação pedagógica dentro da EMEI João Mendonça Falcão foi o Currículo Integrador da Infância Paulistana, que reflete que o brincar, as atividades práticas e a arte são “formas fundamentais de interação humana, de expressão, de aprendizagem, de envolvimento afetivo e de formação da inteligência e da personalidade” (São Paulo, 2015, p. 54), e devem estar presentes no cotidiano das escolas públicas.

Como observado, a escola se baseia em um ensino integrado das quatro linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – e fomenta uma abordagem mais ampla, propondo o equilíbrio entre apreciação de obra de arte, contextualização e produção artística, em uma relação não hierarquizada e não linear entre esses pontos. Nesse ambiente escolar, os professores têm a liberdade de desenvolver essas linguagens da maneira que acharem relevante quanto à realidade e necessidade de cada turma.

Como abordado anteriormente, a dança era a linguagem artística mais defasada, porque muitos professores acreditavam que se movimentar livremente, brincando no parque, já era uma “dança”. Sim! É dança! Contudo, somente essa exploração não é suficiente para afirmar a dança como linguagem dentro da escola. Portanto, torna-se necessário introduzir a experiência de vivenciá-la como qualquer outra disciplina.

Muitas crianças já tiveram algum contato com certos fundamentos artísticos de dança, segundo observação do repertório de seus movimentos corporais, sendo eles: ritmo, velocidade, níveis corporais, orientações espaciais, entre outros, por meio de ações como andar, pular, correr, rolar, arrastar e escalar.

Essas primeiras experiências são valiosas para promover o aprendizado da arte, afinal esse repertório deve ser dialogado com as experiências propostas dentro do ambiente educacional, da instituição de ensino. O principal objetivo do ensino de arte na EMEI era ampliar o espectro de experiências das crianças com a arte para além daquelas já presentes em seu dia a dia e promover, nessas experiências, oportunidades para que elas tivessem momentos em que as atividades artísticas fossem o foco do aprendizado, tudo isso sem esquecer a possibilidade de deslumbramento:

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. (Barros, 2003, apud São Paulo, 2015, p. 19).

O brincar e jogar fazem parte da rotina das crianças no espaço escolar, bem como a apropriação da imagem corporal, dança e outras práticas esportivas, “constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado” (Brasil, 1998, p. 19). No espaço da EMEI João Mendonça Falcão, há muitos achadouros

de infância, como apresentado pelo poeta Manoel de Barros. Debaixo de uma árvore, em chão de terra ou de areia, no contato com a natureza, as crianças podem dialogar com o seu eu em infância.

Figuras 1 e 2 – Crianças brincando no parque da EMEI João Mendonça Falcão



Fonte: Elaboração própria.

Dialogando com esse espaço de natureza, a dança, nas aulas na EMEI João Mendonça Falcão, cria condições para o atendimento das necessidades das crianças e suas capacidades de ordem física, cognitiva, afetiva, estética, ética, da relação interpessoal e inserção social. Por meio da dança, pode-se compreender, problematizar e transformar as relações que se estabelecem entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões, considerando, no encontro dos corpos e da “mistura” das singularidades, a superação de distinções e preconceitos e a aproximação das diferenças.

Diante disso, diferentes pessoas constroem, juntas, um entendimento de mundo mais harmônico, equilibrado e justo, afinal “[...] a dança ensinada e aprendida como linguagem já é, por definição, um passo significativo em direção a ações que não sejam autocentradas, egóicas, voltadas somente para nós mesmos” (Marques, 2010, p. 146). É na coletividade que esses valores se estabelecem e se fortalecem; a dança, pois, cumpre sua função educativa nas escolas.

A relevância desse ambiente na região do Brás e a formação educacional da população abarcam não só brasileiros, mas também pessoas refugiadas de diferentes países, as quais têm os mesmos direitos de acesso à educação. Nesse espaço totalmente

democrático, as crianças iniciam o aprendizado de conceitos essenciais para viver em sociedade, tornando-se cidadãs em sua plenitude.

Uma das etapas desenvolvidas dentro da escola foi nomeada “observação da chegada”⁷ dos alunos. As aulas começam às 7h15, mas os alunos são recomendados a chegar às 7h à escola. Nesses 15 minutos, há alunos que chegam cedo, precisamente às 7h, e outros, atrasados, chegam perto das 7h15, despontando aos olhos diferentes estados corporais e vontades. A criança que chega cedo está calma, muitas vezes com sono e frio. A que chega mais tarde está mais agitada, querendo conversar, e já se levanta da cadeira para caminhar pelo espaço. O desafio maior enquanto docente é partir da “observação da chegada” e acolher esses diferentes estados para que nenhuma criança se sinta entediada na aplicação dos conteúdos, mas sim instigada por eles. Para isso, trabalhou-se a partir dos princípios da ludicidade e foi estudada a relação entre imaginação e movimento.

A observação do ato de brincar que vira dança

A escolha dos conteúdos a serem aplicados no dia e outros descartados para desencadear procedimentos é proporcionada pela observação e avaliação do estado corporal das crianças na chegada, . Um dia, foi planejada uma aula para que elas percebessem os membros superiores do corpo, mas estavam curiosas e se movimentando com a coluna vertebral, inclusive correndo e andando pelo espaço, fazendo movimentos circulares com o tronco. Optou-se por dar atividades que envolvessem a coluna vertebral e deslocamentos espaciais. Uma das crianças disse: “Somos cobras hoje!”. E a partir daí foi recomendado para elas imaginassem que estavam na selva e se movimentassem pela sala de aula como uma cobra.

Entre a observação e a elaboração de conteúdos, foi desenvolvida na EMEI João Mendonça Falcão uma proposta de ensino nomeada “Corpo-brinquedo”, em que as crianças dançam brincando e, ao mesmo tempo, brincam dançando para se descobrirem e despertarem para o mundo a sua volta. A Tabela 1 apresenta os conteúdos de dança aplicados dentro da EMEI João Mendonça Falcão, com cada aula contendo uma hora.

7 “Chegança” é o nome dado pela Prof.^a Me. Valéria Cano Bravi (2019) ao momento de chegada do corpo no espaço para dançar, para dar atenção e desenvolver o estado de presença naquele lugar com aquelas pessoas.

Tabela 1 – Conteúdos desenvolvidos nas aulas “Corpo-brinquedo”

-
- Partes e o “todo” do corpo: tornozelo e pés, membros inferiores, pelve, coluna vertebral, costela, membros superiores e crânio;
 - Deslocamentos e orientações no espaço (trajetórias, direções e níveis);
 - Tempo e peso: percepção de variações rítmicas e de força;
 - Exploração e investigação de movimentos;
 - Percepção de si mesmo, do outro e do “nós”;
 - Apreciação em dança.
-

Fonte: Excerto do Plano de Ensino elaborado para a EMEI João Mendonça Falcão.

Geralmente as aulas se estruturam em uma roda de conversa após a “observação da chegada”, na qual se escutam os assuntos trazidos pelas crianças e/ou se questiona algum assunto que deve ser proposto na aula. Depois, sempre vem um aquecimento para mapear o corpo e perceber as diferentes partes, e para acordá-lo, utilizando toque, movimentações de alongamento, que se relacionam com os assuntos trazidos por elas. Em seguida, o desenvolvimento da aula é caracterizado por proposição de jogos e brincadeiras que as motivem a participar. Sempre há um desafio, um desdobramento do jogo para instigar nas crianças a investigação de movimentações já realizadas e a descoberta de novos movimentos. Por último, é feita uma roda de conversa para que elas tragam as imagens e sensações que apareceram durante a aula.

Outra característica do projeto de aulas dentro da EMEI João Mendonça Falcão é retomar um mesmo conteúdo após um determinado período de aulas. A ideia é que as crianças vivenciem o conteúdo de uma nova maneira, com outros jogos e brincadeiras, para que seja percebido como o conteúdo foi ou não assimilado. No projeto, essas aulas se chamam “rememorar o conhecimento do corpo”, visando rever e relembrar as estruturas ósseas do corpo e descobrir novas possibilidades de movimentos.

Os atos de localizar, reconhecer e nomear as partes do corpo desenvolvem gradualmente a percepção de si mesmo, a presença do outro e do “nós”, para que, no próximo ciclo, haja a “rememoração” e seja acrescentada a identificação e exercitação das formas de locomoção, deslocamento, trajetórias e direções no espaço; além do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo acerca da observação da fisicalidade das breves e intensas obras de danças que criam, sempre se baseando na própria experiência prática vivida nas aulas.

Dentro do desenvolvimento do projeto, houve aulas que incluíam elementos das artes visuais para também reforçar o conteúdo aplicado, afinal as crianças de quatro a seis anos têm prazer em desenhar. É o caso da aula “representação do conhecimento do corpo”, com a brincadeira de cada um desenhar uma parte do corpo: no alto da folha, cada um desenhava uma cabeça; depois, dobraram os papéis para esconder o que foi feito; trocaram-se as folhas e, então, cada um desenhava uma parte do corpo sugerida pela professora; no fim, cada aluno abriu o papel que iniciou e observou o desenho que se formou, percebendo a proporcionalidade e a tridimensionalidade do corpo desenhado. Inclusive as crianças nomearam essa atividade como “desenho do Frankenstein”, já que, juntos, montaram “seres novos”, utilizando partes de “diferentes corpos”.

Certamente há sempre a adaptação das propostas conforme o necessário, tendo em vista aspectos mais sensíveis do cotidiano e da realidade de cada aluno, que despontam aos olhos no momento da aula. Na primeira aula, eles estavam tímidos, tinham vergonha de se movimentar de maneiras que consideravam “diferentes”. Um dos alunos até comentou: “Nossa! Esses movimentos são malucos”, e, dali em diante, eles criaram gosto pela dança “maluca”. A “dança maluca” trabalhava a exploração de novos movimentos, a percepção das articulações de cada região do corpo e os diferentes deslocamentos pelo espaço a partir de movimentos descobertos.

Figura 3 – “Dança Maluca” realizada em uma das aulas na EMEI João Mendonça Falcão



Fonte: Elaboração própria.

Esses encontros também desenvolvem o sentido de cooperação e integração com o outro, com o meio e consigo mesmo, a partir de jogos corporais de dança, trabalhando em sinergia os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. É interessante realizar esse trabalho dentro de um ambiente formal para ratificar e propagar o conceito da dança como uma área de conhecimento. Uma dança, assim como afirma Marques (2010), que conecta o ser humano de forma significativa e criticamente com o mundo, e que tem muito a oferecer para e com o desenvolvimento individual dentro de uma sociedade.

Diagnóstico final

É preciso levar em consideração que “ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais” (Brasil, 1998, p. 15). Essa ampliação de gestos e posturas corporais acontece na investigação de suas partes do corpo e na experimentação de movimentos que podem realizar.

Ampliando o uso de gestos e posturas corporais, a criança aumenta o conhecimento dela a respeito de si. Conhecendo a si mesma, ela expande as maneiras de como enxerga e codifica o mundo à sua volta. A isso se dá o nome de descoberta. Rememorando as partes e reexperimentando tais movimentos, há recodificação do mundo e, conseqüentemente, a redescoberta acontece. Pensando assim, as crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez mais autonomia em relação ao corpo e se apropriando do próprio repertório corporal, e, ao mesmo tempo, das possibilidades de interação e de relação com o mundo, quando há a consciência dessa descoberta, e dessa redescoberta.

Essa proposta de ensino-aprendizagem demonstrou e afirmou que é na Educação Infantil que as crianças aprendem a ter a consciência do corpo, com experiências que se relacionem a diversas e diferentes propostas dadas pela professora, vivenciadas por meio do brincar e do jogar com o corpo. A ludicidade se apoia na aula, proporcionando que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação, tornando o espaço escolar atrativo, a partir da compreensão de que esse “corpo-brinquedo” pode “ser compreendido como função da vida e base da civilização” (Marques, 2009, p. 2).

Tudo isso sem ignorar as experiências que elas trazem de outros ambientes, de outras realidades, ainda mais experiências oriundas de diferentes países, que o Brás e a EMEI João Mendonça Falcão acolhem. Isso complexifica cada vez mais o aprendizado em dança, caracterizando-a como uma linguagem importante e necessária para contrapor a lógica da chamada “educação bancária”, tão criticamente refletida por Paulo Freire.

Com as crianças, brincava-se dançando e, ao mesmo tempo, dançava-se brincando, possibilitando que as relações, ou seja, que as danças aconteçam. Todas as escolas deveriam pensar no corpo como o primeiro brinquedo da criança, assim como a EMEI João Mendonça Falcão considera.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRAVI, Valéria Cano. **Aulas práticas: Informação oral/corporal**. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2019.
- COUTO, Mia. **Cronicando**. Lisboa: Caminho, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARQUES, Isabel. Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico. In: BEMVENUTTI, Alice. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. In: **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996. p. 236-250.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Gênova: ONU, 1959.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

AMIZADE E TEATRO NA ESCOLA: IDEIAS E HISTÓRIAS SOBRE COMO ENSAIAMOS RELAÇÕES CRIATIVAS E AFETIVAS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Juliene Codognotto¹

Pisando diariamente o chão da escola pública municipal de São Paulo, tenho olhado com olhos de professora, pesquisadora, atriz e dramaturga para a *amizade* como propulsora de uma relação democrática e acolhedora no âmbito da educação formal, contando com a Arte – especificamente o Teatro e a Literatura – no processo de criação de alianças nesse chão.

Como pesquisadoras, sempre partimos de algum lugar. Aqui, parto de relatos de minhas experiências vividas desde 2017 na escola pública, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, cuidando especialmente das dúvidas e descobertas relacionadas aos seguintes trabalhos realizados na EMEF Ibrahim Nobre, na Zona Oeste de São Paulo: atuação como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) e como Coordenadora de Estudos Teatrais na Academia Estudantil de Letras (AEL) Daniel Carvalho. Trabalho, em seguida, com rodas de histórias de educadoras e educadores e estudantes e busco colocar em diálogo o que elas e eles narram com pensamentos de autoras e autores dos campos da educação, arte e filosofia.

A educação com vistas à autonomia e à formação integral dos estudantes passa por vínculos fortes e afetivos entre educadores e estudantes, que por sua vez podem ajudar a criar espaço fértil em que floresça o desejo de aprender. Investigamos, então, como o teatro e a literatura, por características próprias dessas manifestações artísticas, podem ser chaves dessa abertura de perspectiva.

Em defesa da escola: uma questão pública

Não é fácil estar na escola. Sabemos por notícias e pesquisas diversas que ser profissional da educação formal tem gerado muito adoecimento e sofrimento. Não é fácil

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

estar na escola. Sabendo disso, considerando as durezas, os projetos políticos de precarização e morte e compreendendo as lutas que estão em jogo nesse chão, precisamos, ainda, realizar uma defesa da escola – não como uma questão dos que trabalham nela, mas como uma questão pública, uma questão de todas e todos, porque a escola é onde abrimos espaço para a nova geração, contamos à nova geração algo do que sabemos até aqui e possibilitamos (ou não) que ela nos continue, com perspectivas de mais igualdade, comunidade e bem viver.

Dizer que fazemos uma defesa da escola como espaço de conhecer e exercitar o mundo, espaço-tempo livre de trabalho infantil, espaço-tempo livre da exploração e do abuso, espaço de exercício, não significa dizer que defendemos a escola como ela é hoje. É preciso fazer distinções. Defendemos a escola como espaço de possibilidades, como espaço de disputa, como espaço em construção. Defendemos aquilo que a escola pode ser – e às vezes é, outras vezes não é. E denunciemos e combatemos aquilo que muitas vezes se faz dela, por motivações quase sempre ligadas ao lucro, de maneira contrária a seus propósitos e potências.

Assim, nos juntamos a Masschelein e Simons, para afirmar:

Muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” de transformar o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (2013, p. 10)

Nossas chances de “renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” passam pela defesa convicta de um ambiente comum que garanta *tempo livre* a todas e todos que estão chegando por aqui.

Em defesa da palavra que co-move

Antes de seguir para nosso assunto central, importa pontuar que, junto da defesa da escola como questão pública, nos somamos à defesa da palavra-pública,

da palavra-convite, da palavra-comum, aquela que circula nos meios científicos de mãos dadas com a palavra-arte, de modo a permitir que pensemos e compartilhemos nosso pensar de maneira a gerar movimento vivo no cotidiano das universidades, escolas, praças, ruas. Assim, este texto se tece buscando conversas, buscando espontaneidade, buscando aproximações com o real, buscando o tom de voz de quem conta histórias. Assim, essa pesquisa toma os relatos de experiência como palavras-de-saber. E compreende que a escrita acadêmica é a escrita de si, sem deixar de ser de todos, no exercício de estudar o comum e partilhar as descobertas co-movendo-se, tal qual nos descreve Luiza Christov em artigo para o livro *Abrigar a Impermanência*:

Entender como direito o gesto da escrita, reconhecendo os percalços e as conquistas de nossa experiência de linguagem é honrar a luta dos educadores brasileiros que se dedicaram e, ainda, se dedicam a criar e preservar espaços de encontro e exposição da palavra de si com a palavra de todos. Toda escrita acadêmica é escrita de si por ser gesto de um corpo, de uma mão, de um sistema de nervos emocionados. E toda a escrita de si é de muitos, porque um corpo carrega e é carregado pelos contos herdados, pela língua herdada, por discursos alheios. E toda escrita acadêmica, quando convida ao conhecimento e comove leitores, é de si para todos, com todos. (2023, p. 18)

Seminário como lugar de encontro

A palavra comum a que acabo de me referir, de mãos dadas com Luiza Christov, foi escutada em novembro de 2023, circulando pelo TUSP, durante os dias do “Seminário Em Defesa da Escola – Desafios das Artes Cênicas na Educação”.

Quero contar algo sobre esses dias. Tinha uma criança no público e ela estava miando. E todo mundo tentando se manter serinho e retinho. E ela miando. Quando chegou minha vez de fazer a comunicação da pesquisa, falei:

— Gente, eu, como todos vocês, só consigo prestar atenção no gatinho que tá na plateia.

Então, todo mundo se soltou e se deu a possibilidade de rir junto – o que acredito ser uma possibilidade importante. A gente poder ter nossas reações espontâneas pode ser o passe, a chave para que a palavra-comum circule de maneira convidativa.

Outra coisa que me aconteceu foi que eu esqueci minha caneta. E aí eu fui *futucar* nas minhas coisas que eu tinha deixado numa cadeira na plateia... e não achava, não achava, não achava... e tinha um menino do lado, um homem, um participante. Falei:

— Moço, cê não tem uma caneta pra emprestar?

Ele, muito preparado, abriu o estojo e tinha bastante coisa lá e três boas opções: uma caneta vermelha, uma azul e um lápis. Eu escolhi a caneta azul. Ele me deu. E eu:

— Como é seu nome pra eu lembrar pra te devolver?

Ele:

— Ah, tá aí na caneta! Porque foi minha aluna que me deu.

Era uma caneta com uma “capinha” bordada à mão e nesse bordado estava escrito Cauê, que era o nome dele. E ele completou:

— Só que meu nome é com K e ela escreveu com C.

E assim ele me deu a história pra começar minha comunicação. Tem sido assim. A amizade vem caindo no meu colo. Desde que eu comecei essa pesquisa e escolhi essa palavra pra “escovar”, vão caindo no meu colo as histórias de amizade. E nessa tinha o elemento do *erro*. Nessa etapa da pesquisa, estou escolhendo os elementos que eu vou utilizar para aprofundar o que caracteriza uma relação de amizade, e o erro com certeza é um deles. A história da caneta do Kauê com K nos lembra disso: não precisa ser perfeita a amizade, não tem nada a ver com perfeição. Não precisa estar escrito Kauê com K. Ele tem uma caneta, um presente, de uma aluna que era uma aluna amiga e que continuou com ele.

Saltamos para 2024. Numa roda de conversa na Sala de Leitura, eu pergunto para os estudantes: “o que é amizade?”, antes de iniciarmos a leitura do livro *Kambas* para sempre, da Editora Kapulana, que apresenta uma perspectiva de amizade interracial. As respostas são diversas, a maior parte passa pela palavra “brincar” (voltaremos a ela). Mas uma resposta destoa, porque aprofunda a conversa:

— Maria, dá pra ser amiga das professoras também?

— Dá, ué.

— E como é? A professora também brinca?

— Nããaaaao.

- Não? Por quê?
- Porque ela tá muito ocupada.
- Então como é a amizade com a professora?
- É dar um abraço... ou dar um presente pra ela.

Voltamos para 2023, novembro, TUSP. Devolvo a caneta do Kauê com K, que ele ganhou de presente de uma aluna com quem talvez ele estivesse muito ocupado para brincar, mas que muito provavelmente nutria com ele um vínculo de certa natureza que podemos nomear como amizade.

Depois de contar a história da caneta, ainda durante a minha comunicação, pedi que aqueles que estavam me escutando silenciassem um pouco o presente para se lembrarem de uma relação de amizade entre professor e estudante que estivesse marcada em suas memórias. Esse pedido se conecta com o pensamento do filósofo da educação Jorge Larrosa, em um dos textos com os quais o texto que escrevo se entrelaça:

E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém a quem poderíamos chamar de “professor”. (2010, p. 52)

Terminadas as comunicações, começamos a nos organizar para sair do auditório. Depois de devolver a caneta do Kauê com K, choveram outras histórias de amizade, várias pessoas vieram falar comigo sobre histórias de professores que marcaram porque eram amigos. Me diziam, muitas vezes, que não se lembravam do nome da professora, mas se lembravam de um gesto, um olhar, uma coisa que disse, uma insistência. Teve, inclusive, uma pessoa que me tocou muito, porque disse: essa professora insistiu, para além do que eu estava acostumada, pra que eu participasse. Insistiu para além do que eu estava acostumada. Esse gesto de ir um pouquinho além na busca pelo vínculo, “sem exigir imitação e sem intimidar”.

No processo desta pesquisa, houve uma mudança na perspectiva metodológica, em que ampliei o material de relatos de experiências minhas para rodas de história com relatos de experiência de outras educadoras e educadores e rodas com estudantes sobre o mesmo assunto. Essas rodas se tornaram uma metodologia de pesquisa.

E a mesma coisa que aconteceu nelas se repetiu de algum modo no Seminário – essa palavra *amizade* despertando o desejo de narrar nas pessoas. O que quero dizer aqui para concluir esse ponto é que o que me faz sentir a relevância do tema quando o levo pros lugares é o quanto brotam histórias dele. Se brotam histórias é porque tem acontecimento ali para estudar e olhar mais demoradamente.

Rodas de história como metodologia

Até aqui, esta pesquisa se realizou a partir de quatro rodas de histórias de escola sobre amizade, literatura e teatro, sendo duas rodas com educadoras e educadores – uma online e uma presencial – e duas rodas presenciais com estudantes.

Antes das rodas, pedi aos educadores que apresentassem histórias de amizade que, de preferência, tivessem nome, ou seja, que fossem fruto de uma relação de “um a um”, uma relação específica vivida na escola. Esse pedido se vinculou à seguinte imagem do livro *Professores para quê?*:

Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; [...] Tal como Gulliver entre os anões, ligado à terra por uma infinidade de pequenos fios que o imobilizam, o mestre está ligado à sua classe não somente por uma mutualidade maciça, mas também por uma reciprocidade detalhada com cada um daqueles que o escutam. [...] Uma classe de trinta alunos, tal como de passagem observa um inspetor, é apenas a resultante de trinta diálogos simultâneos, sendo que cada um tem seu próprio sentido e valor (Gusdorf, 1987, p. 138)

Enquanto escutávamos cada uma das histórias nas rodas, tínhamos à disposição cartões com citações de autores que fazem parte da pesquisa e, ao final da história, cada pessoa que escutou escolhia um cartão para presentear a pessoa que contou a história. Assim, coletivamente, fomos colocando os autores dos livros com os narradores das histórias para conversarem.

Uma história

Cada história escutada nas rodas oferece aspectos sobre a amizade na escola muito pertinentes a esta pesquisa. Neste texto, escolho partilhar com vocês uma dessas

histórias, e faço essa escolha porque percebo que ela oferece aspectos ligados especificamente ao teatro como forma de estar no mundo e criar relações com todos os seres.

1. História da Juliana, professora na escola pública

"[...] Aí ela ficou nesse estudo dela mesma... E ela não desistiu. Ela demorou uma meia hora pra conseguir subir na árvore. E o que eu achei mais bonito foi que ela entendeu logo que eu não ia pegar ela no colo, que eu não ia botar ela em cima da árvore. Eu tinha deixado ela na árvore, estudando, vi que ela tava mais tranquila, segura, e eu voltei pra sala, fiquei lá fazendo as coisas que eu precisava fazer, sempre de olho. E aí ela começou assim:

— Ju, Ju, Ju!

E eu falava:

— Fala, Maria...

— Não precisa nem vir aqui perto. Só me olha?

— Tá bom, tô te olhando.

Aí quando ela se sentia segura, ela falava:

— Ai, brigada!

Me liberava. Às vezes ela gritava, falava:

— Ju, acho que agora eu preciso da sua mão.

Aí eu corria lá e punha a mão. Ela respirava e falava:

— Ufa, agora equilibrei.

Um tempo depois:

— Ju, agora não precisa pôr a mão, mas vem perto? Só pra eu ter certeza que eu não vou cair?

E aí ela subiu. E a última chamada foi:

— Ju, Ju, Ju, vem cá! Você pode tirar uma foto? Porque agora eu sou uma onça descansando aqui em cima."

Figura 1 – A árvore



Fonte: Arquivo de Juliana Bueno

Para essa história da Juliana, as citações oferecidas pelas escutadoras foram:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: [...] alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (Larrosa, 2010, p. 53)

A alteridade é sustentada como marca radical da amizade também por Agamben (2009), para quem o amigo é tão interno que se torna um outro em si mesmo, uma exterioridade interior: “O amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na “mesmidade”, um tornar-se outro do mesmo (...) A amizade é essa des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si” (p. 90). A amizade é essa des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si” (p. 90). Essa prática se revela, portanto, como um com-sentir o mundo a partir da codivisão que o amigo proporciona em si, marcada desde o início como uma questão interior à filosofia: (philo)sophia, o amigo da sabedoria. (Primo; Rosa, 2019, p. 3-4)

Mais tarde, depois das rodas, descobri esse trecho escrito por Paulo Freire no famoso livro *A importância do ato de ler*, livro em que ele desenvolve a reconhecida

ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Retomando sua infância, ele relembra sua árvore de memória e a intimidade que prepara para aventuras maiores:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (Freire, 1982, p. 12)

Se estivessem disponíveis em uma das cartas, seguramente essas palavras teriam sido escolhidas para presentear Juliana e sua história. Paulo Freire e sua árvore. Maria e sua árvore. Relacionando-se com o mundo, lendo o mundo com seu corpo e presença, performando o mundo com seu corpo e presença, para depois, muito em breve, ler e performar as palavras.

Também estas palavras de Ailton Krenak não estavam disponíveis à mesa quando escutamos, em roda, a história reproduzida acima, mas dialogam com algumas ideias que partilhamos:

Me referi a meditação porque ela permite a pessoa se colocar no presente. Quem sabe essa prática deveria ser experimentada em todas as escolas? Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza a fim de que vivam uma experiência de fricção com a terra, que a gente passa pelo menos deixar elas em segurança contemplando os próprios pensamentos – que, com certeza, são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas –, sem bombardeá-las com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós. (Krenak, 2022, p. 111)

Abrir espaço para que os “recém-chegados” nos tragam o presente conversa intimamente com a ideia desenvolvida no livro *Em Defesa da Escola* de que é preciso abrir espaço para as novas gerações; e a ideia de “deixar as crianças em segurança contemplando os próprios pensamentos, [...] sem bombardeá-las com argumentos” foi colocada em prática pela professora Juliana e resultou em espaço para que a Maria se desenvolvesse em onça e em menina que sabe subir na árvore. E sabe descer. E subir de novo.

O que disso tudo se chama teatro

Na história contada aqui, escutamos amizade, literatura e teatralidade na escola. Vemos Maria experimentando-se, na companhia de sua professora. Experimentando seu corpo humano e seu corpo-onça. Experimentando uma narrativa de si e de um personagem – como na literatura. Experimentando em seu corpo um personagem, um gesto, um cenário – como no teatro. Experimentando ser (mais) si mesma e também ser outra – como na literatura, no teatro e na amizade. Vemos que, ao acompanhar a Maria em sua experimentação de vida, teatro, literatura e natureza, a Juliana exercitou, com ela, a amizade na escola por meio da arte.

Augusto Boal nos ajuda a entender a teatralidade que somos não somente nos palcos, mas também nas escolas, ruas, casas, árvores:

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! (Boal, 2009)

A vivência da Maria com sua amiga professora Juliana é também, entre outras coisas, brincar. E é, também, entre outras coisas, fazer teatro.

A oficina de teatro pode tornar-se o lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir. (Spolin, 2008, p. 29)

Aquilo que Viola Spolin diz sobre a oficina de teatro acontece com Maria e Juliana em um contexto que não é formalmente uma oficina de teatro, mas em que o envolvimento entre elas e com a árvore permite e convida à teatralidade, na sua mistura com a vida. E o que nos resta perceber é que Maria e Juliana tornaram-se, sim, parceiras de jogo. E parceiras de jogo com a árvore. Um jogo em que é permitido ser onça.

Esse entendimento de que o teatro está muito além de uma atividade em um palco, delimitada por códigos muito estreitos, me remete ao seguinte relato da professora Juliana Jardim, em um texto sobre os aprendizados de sua experiência de amizade com o griot Sotigui Kouyaté:

Sotigui costumava contar assim seu teatro:

Quando escutei um importante diretor teatral francês afirmar que na África não existia teatro, respondi: entre nós realmente não existe essa palavra de origem grega que vocês usam em diversas línguas: teatro. Nos países da África Ocidental – Guiné, Mali e Burkina Faso –, de onde eu venho, temos três modos diferentes para nomear isso. Uma delas quer dizer “conhecerno-nos”. A outra quer dizer “grande caracol” (koteba), que se refere à disposição que as pessoas ficam para participar como público: um círculo de crianças, outro de mulheres, outro de velhos e outros de homens jovens que ficam fora para proteger o círculo. Lá, fazemos teatro sempre para todos, ao mesmo tempo. A terceira palavra nós usamos para dizer o que vocês dizem com “vamos ao teatro”. Dizemos, em nossa língua, algo que poderia ser traduzido por: vou tirar o véu que cobre minha visão, me divertindo, ou ainda, clarear minha visão, brincando. É isso que temos na África. Não se pode dizer que entre nós não há teatro. (Kouyaté apud Jardim, 2011, p. 54-55)

Conhecerno-nos

Fazer algo juntos

Participar

Círculo

Para todos

Tirar o véu

Brincar

São palavras de teatro. São palavras de amizade. São palavras de escola.

Paulo Freire como chão e início...

O fim deste capítulo é uma volta ao início, ao chão da pesquisa. Quando começamos a investigar a ideia de amizade na educação, começamos com Paulo Freire, que nos diz: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 79) e a partir daí é que trilhamos outras perspectivas.

Ele também explica de maneira muito comovente que a afetividade, representada aqui pela amizade como tipo muito específico de vínculo (que não é o único vínculo

afetivo possível ou desejável, apenas um deles) não está separada da cognoscibilidade. A rigor, é na união entre afetividade e cognoscibilidade que estamos apostando nesse exercício de pensar a escola, o teatro e a literatura. Importa ler nas palavras dele:

3.9 – Ensinar exige querer bem aos educandos

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (Freire, 1996, p. 52)

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Dia Mundial do Teatro**. Discurso de 27 de março de 2009. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2018/03/29/dia-mundial-do-teatro/>. Acesso em: fev. 2024.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Para começar: memórias (Prefácio). In: TOMBADA, A Casa (Org.). **Abrigar a impermanência**: chão e telhado para o estudo e a pesquisa. 1. ed. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- JARDIM, Juliana. Pensar a desdramatização a partir de uma aliança (e alguns risos) com Sotigui Kouyaté: um texto-fala em sete fragmentos. **aParte XXI: revista do teatro da universidade de são paulo**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 49-61, jul-dez, 2011.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PRIMO, Joana Sampaio; ROSA, Miriam Debieux. Amizade, alteridade e o estranho: uma leitura das cartas de Freud a Fliess. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, [s. l.] v. 11, n. 2, p. 208-221. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2019v2p.208>. Acesso em: 27 maio 2024.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 1a ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EXPERIÊNCIAS MÓVEIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Laís Julie Brasil Breyton¹
Ana Maria Rodriguez Costas²

No livro *Em defesa da escola*, Masschelein (2015) menciona que a tradução comumente utilizada para a palavra grega *skholé* é tempo livre, ou seja, tempo disponível para estudo e prática às pessoas que antes não tinham esse direito nas cidades-estados gregas. Ao longo de sua existência no contexto ocidental, a instituição escolar esteve sujeita a inúmeros percalços e reformas, sendo tolerada desde que submetida a programas de ajuste ou dedicada a um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação e as missões civilizadoras), mas a escola nunca foi extinta por completo. O autor, no entanto, se recusa firmemente a endossar a condenação da escola. Para ele, é exatamente hoje, diante de uma série de críticas e condenações acerca de seu funcionamento e organização institucional, que o que a escola é e o que ela faz devem ser ressaltados. Sendo assim, Masschelein formula uma defesa da escola bastante precisa: “A escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio [...]” (Masschelein, 2015, p. 11).

A escola é uma instituição que reúne experiências, vivências e compartilhamentos. Ela não se reduz a uma experiência única, monótona ou padronizada, mas é composta de múltiplas e móveis relações com a produção de conhecimento. Na escola usufruímos de tempo e espaço para abstrair o mundo. O espaço escolar possibilita que o desdobramento de temas de estudo seja abordado, concomitantemente, de maneira teórica e prática. É na escola que encontramos, percebemos e conhecemos o outro para além do núcleo familiar. E é também na escola que aprendemos regras e disciplina. Aprendemos a sentar e a permanecer sentados. Escutar em silêncio e mover pouco o corpo. Com o passar dos anos, vamos nos ajeitando à carteira, à lousa, à arquitetura e à coreografia da escola.

¹ Graduanda em bacharelado e licenciatura em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Professora Livre Docente do Curso de Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Nesse sentido, o seminário “Em defesa da escola: desafios para as artes cênicas na Educação Básica”, organizado pelo Grupo de Práticas Pedagógicas em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (GPPAC), abordou reflexões, sob diferentes perspectivas, acerca do trabalho pedagógico das artes das cenas e ressaltou a importância de salvaguardar a escola. As mesas e comunicações orais do evento também redirecionaram nossos olhares para a pesquisa de Iniciação Científica em dança – intitulada *A coreografia do espaço escolar: mover o pensamento sentado*³ –, fortalecendo a perspectiva de defender as artes da cena na escola como multiplicadora da mobilidade nas relações posturais e no espaço. Sendo assim, a fim de ampliar a discussão desta pesquisa em dança, tomamos como desafio para a escrita deste capítulo traçar alguns apontamentos sobre as múltiplas coreografias na escola a partir de duas perspectivas: de um lado, o controle disciplinar; de outro, o papel importante do movimento por meio da dança na escola. Para tanto, o conceito expandido de coreografia (Lepecki, 2011; Moraes, 2019) se mostrou fundamental para observar a movimentação ou ausência dela na escola, bem como apresentou um campo de ação potente para a corporificação de outras coreografias nos processos de ensino-aprendizado escolar.

Coreografia disciplinar

O conceito de coreografia é definido pela artista e pesquisadora Juliana Moraes (2019) como estrutura multidimensional que organiza corpos, experiências e pensamentos, visto como função estruturante de elementos que se interconectam e afetam-se reciprocamente. A autora discorre sobre a transformação epistemológica do termo coreografia – antes definida por sequência preestabelecida de códigos específicos –, que passa a ser compreendida como lógica estrutural e organizativa que não se reduz apenas às artes da cena. A 35ª Bienal de São Paulo (2023) é um exemplo significativo desse alargamento conceitual; intitulada *Coreografias do impossível*, reuniu artistas de diferentes linguagens em torno de “um projeto comum, ao redor de múltiplas possibilidades de coreografar o impossível (recurso eletrônico)”.

3 A pesquisa participa do Programa de Iniciação Científica da Unicamp (PIBIC) e é fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

No livro *Choreographig Empathy*, a coreógrafa e teórica americana Susan Leigh Foster escreve:

O termo “coreografia” atualmente é usado amplamente como referente à estruturação de movimento, não necessariamente movimentos de seres humanos. Coreografia pode estipular tanto os tipos de ações feitas quanto sua sequência ou progressão. Não necessariamente criado por um único indivíduo, a coreografia varia consideravelmente em termos de quão específico e detalhado é o plano de atividades. Algumas vezes, designando aspectos mínimos do movimento, ou alternativamente, rascunhando os contornos gerais de ação dentro dos quais variações podem ocorrer, a coreografia se constitui como um plano ou partitura de acordo com o qual o movimento se desenvolve. [...] Prédios coreografam o espaço e os movimentos das pessoas; câmeras coreografam ação cinematográfica; os pássaros executam coreografias intrincadas. (2011, p. 2, *apud* Moraes, 2015, p. 12).

Michel Foucault descreve detalhadamente a postura e a gestualidade na relação de um estudante com a carteira ao sentar:

Deve-se manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão, a menos que o alcance da vista não o permita; a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez, mas nada é mais nocivo à saúde que contrair o hábito de apoiar o estômago contra a mesa; a parte do braço esquerdo, do cotovelo até à mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos, e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. (Foucault, 2014, p. 138).

A argumentação do filósofo, em sua obra *Vigiar e Punir*, define o corpo como tomado por uma “anatomia política”, a qual é transpassada por mecânicas de poder em diversas instituições. Para o autor, os poderes que, minuciosamente, operam relações de docilidade-utilidade no corpo revelam uma manipulação calculada de elementos, de gestos e de comportamentos que operam, na verdade, disciplina. Esta implica coerções constantes que velam os processos de atividade e esquadrinham codificações ao máximo: do tempo, do espaço e dos movimentos. Nesse sentido, no entendimento

do autor, o corpo é amplamente marcado por duas dimensões de controle: de um lado, em termos econômicos, ligado à utilidade; de outro, em termos políticos, ligado à obediência, à docilidade.

O controle da atividade em instituições disciplinares – escola, hospital, fábrica e prisão – é essencial e meticuloso na fabricação de corpos submissos, exercitados e dóceis. Foucault (2014) elenca cinco características do controle disciplinar: 1) a exatidão e aplicação de um “horário” são regularidades para o tempo disciplinar; os minuciosos controles de tempo penetram o corpo e com ele todos os minuciosos controles de poder; 2) a “elaboração temporal do ato” requer decomposições da posição do corpo, dos membros, das articulações para cada movimento, em uma direção, uma amplitude e uma duração, a qual prescreve sua ordem de sucessão, ou seja, trata-se de um esquema anátomo-cronológico do comportamento em que o ato é constantemente decomposto; 3) sendo “corpo e gestos” postos em correlação, o controle disciplinar impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo para melhor uso de sua eficácia e de rapidez, isto é, um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente; 4) a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o “objeto” que manipula. Ela estabelece uma cuidadosa engrenagem entre um e outro; 5) procura-se intensificar o “uso do mínimo instante”, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável, ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. Para o autor:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois regem à disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (Foucault, 2014, p. 174, grifos do autor).

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil. Tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto, detalhadamente.

A posição sentada, por exemplo, acompanha nossa trajetória escolar de maneira gradativa em relação às etapas escolares. Norval Baitello (2012), autor do livro *O Pensamento Sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens*, trata da disposição da vida sedentária em sua capacidade física e reflexiva que, motivada por discursos que entendem o sentar e a estagnação como um estágio civilizatório desejado e de alto prestígio, retiram a mobilidade e o saber do corpo. Os músculos do glúteo, por exemplo, não foram feitos para nos servirem de almofadas ao sentar, mas sim para trabalhar como alavancas e impulsionadores de movimento ao caminhar, correr e saltar. As cadeiras, ao longo do processo de sedentarização, vão servir como um depósito de corpos, providenciando um adestramento que negligencia e pauperiza a inteligência do corpo. O autor entende que encaramos uma nova fase de nomadismo, na qual viajamos ilimitadamente por janelas sintéticas de mundos irreais e sofremos as dores de um espaço virtual sem corpo, leve e volúvel. Sendo assim, a ação de sentar ao longo da evolução, civilizou e domou o corpo, tornando-nos *Homos sendens*. Para Baitello (2012, p. 138):

Nossas escolas se tornaram ao longo dos séculos instituições mestras em domesticar a inquietude natural de nossas crianças. Anos e anos são gastos para uma lição magna: ensinar a sentar e a permanecer sentado, preferencialmente com as mãos também em repouso. Esse passa a ser o pressuposto maior de qualquer outro conteúdo de aprendizagem. O processo educacional, tal qual se configura hoje, funda-se sobre uma escolarização para a redução e para a simplificação do indivíduo. Em primeiro lugar, devemos aprender a ficar sentados, quase imóveis, já quando crianças bem pequenas, nos jardins de infância e na pré-escola. A complexidade do movimento corporal que explora seus próprios limites e o espaço circundante é drasticamente reduzida.

Katia Silva, em sua dissertação de mestrado intitulada *O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola*, observa os conflitos expressos no dever de permanecer sentado e nas relações do espaço arquitetônico com os arranjos dos objetos na escola. Para ela:

A situação dos alunos, forçados a permanecer sentados, na sala de aula, lembra um conflito corporal, não enquanto técnica, mas involuntário. Seus corpos sendo obrigados a ficar sentados quando, ou estão pulando internamente, ou, pelo menos,

estão contrariados, o que cria uma tensão. Por aparentemente estar parado, estando sentado, não significa que o corpo esteja em harmonia com aquela ação. (Silva, 1994, p. 96).

São essas séries de ajustes posturais, ordenação de filas, determinação de pausas, direcionamentos para deslocamentos do corpo que nos permitem perceber uma coreografia no espaço escolar. O teórico em dança André Lepecki (2011), em seu artigo *Coreo-política e Coreo-polícia* formula a noção de “coreopolícia” como uma figura cuja função cinética é a de chamar para si o monopólio sobre a determinação do espaço de circulação de tal modo que não orienta apenas o trânsito de pessoas, mas também chama a atenção para os movimentos que transgridem os sentidos de circulação, exercendo, então, uma função coreográfica.

A organização da espacialidade escolar, portanto, pode ser percebida como uma coreografia fundamentada por uma noção de ordem e de controle dos corpos no espaço que se vincula com a posição sentada. No entanto, como apresentado no início deste capítulo, a escola não se reduz a experiências totalmente previsíveis e padronizadas. Quais seriam, portanto, outras coreografias possíveis na escola? Quais as contribuições das artes da cena na configuração de outras composições coreográficas na escola?

Outras coreografias

Segundo José Sérgio Carvalho⁴, em sua exposição no seminário *Em defesa da escola: desafios das artes cênicas na Educação Básica* (Em defesa da escola: os desafios das Artes Cênicas na Educação, 2023), as críticas de Bourdieu, Passeron e Foucault à escola direcionam-se para um ponto de vista macroestrutural e extrínseco. Em outras palavras, é como se esses autores olhassem para a escola do alto de um edifício, perguntando acerca de suas funções e finalidades na configuração de uma ordem econômica ou de uma sociedade disciplinar. A partir desse ponto de vista, os autores deixam de lado um aspecto que não os interessa teoricamente, mas que parece crucial para as discussões que aqui travamos. Além da escola ser uma estrutura de reprodução da ordem

4 O professor e pesquisador José Sérgio e Maria Lúcia Pupo abriram juntos o seminário *Em defesa da escola: desafios das artes cênicas na Educação Básica*.

social e um dispositivo de normalização, ela é, de fato, para aqueles que a frequentam, um lugar de experiências. Como um lugar de experiências, na perspectiva de Carvalho, a escola sempre terá um papel singular na constituição de nossa subjetividade por meio do tempo que ali se passa e dos encontros que ali se travam com diferentes pessoas. Nesse sentido, o autor nos convida a adentrar o espaço escolar, passear por seus corredores e rememorar experiências ali vividas.

Para Masschelein (2015), a escola é uma invenção política específica da *polis* grega, que tem como ato mais importante a suspensão de uma chamada ordem desigual natural para fornecer tempo livre, ou seja, tempo e espaço livre para aqueles que, por seu nascimento e seu lugar na sociedade, não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. A escola oferece o formato para o “tempo-feito-livre”. A escola é um espaço em que o conhecimento e as habilidades aprendidas de fato têm uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele. Isso nos leva a um aspecto do escolar: a construção de uma escola implica “suspensão”. Ou, em outras palavras, tirá-la de uma lógica produtiva e promover um espaço estendido para estudo. O espaço escolar é aberto e não fixo, ele é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. Portanto, o autor apresenta que os objetos escolares não se reduzem a significados únicos, mas se constituem como tecnologias:

Esse quadro-negro ou carteira, não são, acima de tudo, um instrumento para disciplinar os jovens, como a crítica comum admite. É algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e, portanto, publicamente disponíveis. Por essa razão, a escola sempre significa conhecimento em prol do conhecimento, e a isso chamamos de estudo. (Masschelein, 2015, p. 40).

A cadeira, nesse sentido, também se constitui como um objeto importante para a dança. Para Antônio Ribeiro (1997), em seu livro *Por exemplo, a cadeira: ensaio sobre as artes do corpo*, a cadeira é um dos diversos recursos e objetos que passam pela história da dança. Mesmo não sendo todas as cadeiras iguais e nem assumindo a mesma função simbólica, o recurso da cadeira é usado em diversas obras coreográficas. Para além dos exemplos oferecidos pelo autor, entre os quais destacamos *Rosas danst Rosas*, de Anne Teresa De Keersmaecker (1997), inúmeras outras criações serão

produzidas nas décadas seguintes, tais como *Precious Blood*, de Carmen de Lavallade e Desmond Richardson (2007), *Echad Mi Yodea*, por Ohad Naharin (2016) e, no Brasil, *Corpo Sentado*, de Jussara Miller (2019).

Estendendo, portanto, a noção de coreografia para uma dimensão política, André Lepecki (2011) evidencia a dança nas relações estético-políticas e formula a noção de coreopolítica como uma distribuição e reinvenção do corpo para exercer a subjetivação entrelaçada ao movimento e ao espaço, de maneira a reverter as relações de dominação impostas. Assim, ele apresenta a política do chão, como um exemplo de coreopolítica, que implica na capacidade de lidar com as particularidades físicas que se conformam em um plano de composição entre o corpo e o chão, estabelecendo uma relação coexistente entre o lugar e suas danças, e suas danças e os seus lugares.

Nesse sentido, a noção de coreografia é amplamente desdobrada em uma relação estético-política, no tema da 35ª Bienal, citada anteriormente:

Os curadores entendem que o trabalho da Bienal é um ensaio. O trabalho da curadoria também é uma coreografia. [...] Coreografia é dança, movimento, encontro. Coreografia é ritmo, tempo, som e silêncio. Coreografia é pensamento e questionamento. O título da Bienal é um convite para imaginar o desconhecido. É uma provocação para pensar sobre as impossibilidades e as possibilidades. Os curadores usam a palavra coreografia para desenhar movimentos que atravessam o tempo e o espaço. A Bienal quer criar novas formas, imagens e possibilidades de pensar o mundo. A Bienal acredita que existem muitas formas de viver o tempo. O tempo não é somente o tempo do relógio. O tempo pode ser entendido como movimentos, como desenhos. O tempo pode ser lento ou rápido. O tempo voa, pula, dança. O tempo não é uma linha reta, é espiral. O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. O tempo na floresta é diferente do tempo na cidade. A Bienal se interessa pelas diferentes possibilidades de viver o tempo. A Bienal quer falar sobre a criação do possível em um mundo cheio de impossibilidades. Este é o nosso desenho coreográfico! (recurso eletrônico).

O chão de dança na escola, ao encontrar diferentes olhares lançados para o corpo em movimento das crianças e jovens, pode se traduzir em ações e práticas que, por sua vez, podem implicar zonas de tensão e conflito, uma vez que a dança, dentro da escola, oportuniza experiências que evidenciam o corpo em sua singularidade e

potencialidade pelo movimento, bem como possibilita que os alunos se percebam, se relacionem e se apropriem dos espaços, o que pode implicar em questionamentos e perversões da coreografia predominante no espaço escolar. Para Falkembach e Iclic (2016), o ato educativo nessa área é compreendido como uma tecnologia de subjetivação, uma vez que se assume como um processo de aprendizagem contínuo em que o corpo acaba por selecionar modos de existência e, portanto, performar padrões de mudanças que fazem sucumbir os padrões estagnados.

Reconhecendo a dança como uma tecnologia de subjetivação, reiteramos que seu lugar é na escola. No artigo *Oito razões para ensinar dança na escola*, Isabel Marques elenca ampliação, transformação, compromisso, organização, inter-relação, continuidade, acesso e crítica como aspectos fundamentais para defender a presença da dança na escola. Para a autora (2012, p 70, grifo da autora):

Cabe à escola, por ser lugar de convivência, zelar pelo bem comum, traçar redes de relações humanas que sejam éticas e que estejam entrelaçadas aos saberes da própria dança, ou seja, ao conhecimento. Nas aulas de dança na escola podemos ter intrincados às redes de saberes próprios da dança (conteúdos específicos) o aprendido – *dançado* – da convivência com corpos múltiplos, do trabalho respeitoso e criativo com as possibilidades e limitações desses corpos, da coautoria de danças, e, portanto, do mundo.

Corpos que dançam na escola, portanto, são fontes vivas de criação, de construção, de reconfiguração e de transformação do cotidiano. Os corpos dos alunos que dançam e se presentificam nas salas de aula podem mover pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo.

Coreografia de uma pesquisa em dança

Como dissemos anteriormente, a escrita deste capítulo acompanha as reflexões mobilizadas em uma pesquisa de iniciação científica em andamento. Argumentar sobre a defesa da escola e observar as diferentes coreografias que nela acontecem, nos move também para outras formas de pesquisar e nos faz refletir acerca do movimento na escola. Vejamos um trecho de diário de bordo da pesquisa:

Sinal. Entramos na sala. As carteiras estão alinhadas. Nos sentamos. Chamada! Número 1, 2, 6, 7, 15, 23. Presente. Presente. Aqui. Faltou. Um desconforto ao sentar. Pé sobre a cadeira, perna cruzada, vira de um lado, de frente, ajuste. Não encontro posição para sentar. Escolho levantar, escolho uma folha para jogar no lixo. Pretexto para esticar a perna. Na volta para minha carteira encontro um objeto interessante na carteira do meu colega. Vou até lá. Conversamos. Retorno para minha cadeira. Viro para trás, converso com o colega atrás de mim, revisamos a lição de casa um do outro. Apenas se passaram sete minutos de escola, quanto movimento! (Diário de bordo, dezembro, 2023)

Observamos a posição sentada e os movimentos que acontecem na escola sob a ótica coreográfica, ou seja, por uma lógica de organização cinética, de movimento. Assim como José Sérgio Carvalho sugere que caminhemos pelos corredores da escola e retornemos à experiência escolar, ações como caminhar, experimentar, perguntar, testar e retornar são importantes direcionamentos para perceber a escola também com o corpo em movimento.

Portanto, a fim de relacionar as reflexões mobilizadas na pesquisa de iniciação científica com a prática artística em dança, a pesquisa realiza laboratórios que investigam os conceitos – pensamento sentado (Baitello, 2012), coreografia (Lepecki, 2011 e Moraes, 2019) e educação em dança (Marques, 2011 e 2012) –, a partir do corpo e da reflexão em movimento. Nesse processo, identificamos outras formas de problematização e de comunicação da pesquisa que não se restringem apenas à imobilidade e à escrita, respectivamente. Não como uma prática ilustrativa dos conceitos, esta outra coreografia de pesquisa apoia-se na concepção metodológica da “Prática como Pesquisa”⁵ em que a prática é entendida não como simples objeto de estudo, mas como um horizonte de conhecimento por meio do corpo que se orienta pela fricção de três eixos metodológicos: o primeiro deles é a experiência do processo artístico no corpo; o segundo, a reflexão crítica resultante da aproximação empírica; e o terceiro, o conhecimento teórico conceitual que irá dialogar com a experiência prática (Geraldi, 2019).

5 As professoras Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra), Marisa Lambert e Sílvia Geraldi lideram o grupo de pesquisa “Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea”. Para maiores informações, acessar: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/187538>.

Neste momento de pesquisa, experimentamos diferentes usos de composições coreográficas no espaço utilizando cadeiras em círculos, em fileiras ou dispostas aleatoriamente como ativadoras de diferentes estados de presença em ações como ler, escrever, reunir-se para orientação e refletir sobre o tema. Junto a isso, exploramos os diferentes usos da cadeira e as séries de ajustes posturais de desconfortos com a posição sentada. Reunimos, também, memórias escolares como propulsoras de movimento e escrita.⁶

Por experiências móveis no espaço escolar

O cotidiano da escola não pode ser reduzido a uma coreografia única de caráter disciplinar; a comunidade escolar em sua vivacidade é também produtora de uma multiplicidade coreográfica. Isso significa que as tensões existentes na escola são constituídas de movimento, seja ele disciplinar ou não. É na escola que movimentos se interconectam simplesmente por ocuparem um mesmo tempo e um mesmo espaço. Tempo e espaço que são cruciais para um programa disciplinar, mas também para outras coreografias sociais e artísticas em que o movimento e a mobilidade são fundamentais, de maneira, então, que estas coreografias coabitam, convivem e se afetam nas experiências de convívio no espaço escolar.

Sob o prisma da dança, o corpo que experimenta o movimento com consciência, autonomia, expressividade e inventividade na relação consigo, com os outros e com o espaço-tempo, amplia sua possibilidade de percepção e diálogo com o mundo em que vive. O ato coreográfico que se corporifica por escolhas estéticas, poéticas e éticas de movimentos também dá forma a um cotidiano escolar que está o tempo inteiro se movendo. Isso não nega possíveis demandas do corpo sentado, muito menos a presença da cadeira, mas permite ampliar perspectivas e percepções a partir de outros estados de presença do corpo. A dança, portanto, é um campo de conhecimento potente para observar, refletir e transformar a escola a partir do e com o corpo em movimento, de forma a colecionarmos experiências móveis: não seria este um dos sentidos fundamentais da escola?

⁶ Temos como exemplo de laboratório o vídeo *Laboratório artístico em slide motion* (2024).

REFERÊNCIAS

BIENAL DE SÃO PAULO, 35., 2023, São Paulo. **O que são as coreografias do impossível?** São Paulo: Fundação Bienal, 2023. Disponível em: <https://35.bienal.org.br/leitura-facil/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012.

COSTAS, Ana; XAVIER, Annamaria. Dança e a questão do corpo na escola. In: **CADERNO ARTE + EDUCAÇÃO**: propostas de reflexão e práticas de ensino para professores que atuam com as várias linguagens da arte na escola. IAVELBERG, Rosa (coord.). São Paulo: Fundação Volkswagen: Segmento, 2014. p. 60-79.

EM DEFESA da escola: os desafios das Artes Cênicas na Educação. [S. l.: [s. n.], 2023. 1 vídeo (191 min). Publicado pelo canal ECA USP Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKu-HD4o890>. Acesso em: 20 maio 2024.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 628-650, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GERALDI, Silvia. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. In: CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A. (org.). **Práticas Somáticas em Dança**: Body-mind Centering em criação, pesquisa e performance. Brasília, DF: Editora IFB, 2019. p. 139-149.

LABORATÓRIO artístico em slide motion – a coreografia do espaço escolar: mover o pensamento sentado. [S. l.: s. d.], 2024. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Laís Julie Brasil Breyton. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UE9ey9pPC2Y>. Acesso em: 20 maio 2024.

LEPECKI, André. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2011.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 8, n. 1, 2011.

MARQUES, Isabel. Oito razões para ensinar dança na escola. *In*: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola** (Vol. 2). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 57-72.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Coautoria de Maarten Simons. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 174 p. (Educação: experiência e sentido).

MORAES, Juliana. M. R. O conceito de coreografia em transformação. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 362-377, 2019.

RIBEIRO, Antônio. **Por exemplo, a cadeira**: ensaio sobre as artes do corpo. Lisboa: Editora Cotovia, 1997.

SILVA, Katia Maria da. **O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

DIÁLOGOS SOBRE TEATRO NA ESCOLA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Terena Zamariolli Coradi¹

Nina Ricci²

Raphael Gonçalves França³

Christian Alexsander Martins⁴

Este capítulo reúne relatos de experiências que foram apresentadas no Seminário “Em defesa da escola: desafios das Artes Cênicas na educação”. A riqueza das experiências apresentadas e o quanto contribuíram para levantar questões e provocar reflexões, fomentando uma discussão relevante entre os participantes presentes, justifica a escolha por publicá-las da mesma forma em que foram apresentadas: como relatos de experiência.

Existe um saber específico neste tipo de relato que a nós, professores e professoras, interessa muito: compreender como o processo educativo foi construído, quais escolhas foram feitas e de que forma os problemas foram enfrentados. Isso nos é caro não por enxergá-los como receitas, mas por nos instigar a pensar nossa realidade por outro ponto de vista. Essa é a maior e a principal contribuição de trocar experiências.

Todas as práticas teatrais aqui apresentadas foram realizadas em escolas de educação básica, seja no ensino regular ou complementar. Duas delas foram desenvolvidas na Educação Infantil e uma no Ensino Fundamental II, em escolas particulares da cidade de São Paulo.

1 Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP) e Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da USP, área de concentração: Pedagogia do Teatro.

2 Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da USP.

3 Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP).

4 Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da USP, e pós-graduando pelo Instituto de Ciências Matemáticas e Computação (ICMC) da USP - São Carlos.

Outro ponto importante une as experiências apresentadas: nós, os autores, temos a mesma formação acadêmica, somos egressos do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (ECA-USP). As três experiências relatadas, embora diferentes umas das outras, têm a mesma base. Os frutos são diferentes, têm cores e gostos únicos, mas partilham o mesmo chão. Dizer isso possibilita que o leitor olhe para a terra, e não apenas para os frutos.

Essa terra foi adubada por referências bibliográficas comuns como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert, Peter Slade, Jacques Rancière, Paulo Freire, entre outros, e pela vivência marcante com nossos professores Maria Lúcia Pupo e Flávio Desgranges. Embora esses autores não apareçam diretamente nos relatos, estruturam nossa forma de compreender a relação entre Teatro e Educação. Destacamos ainda, ao longo de nossa formação, as experiências de estágios de observação em que discutimos de forma detalhada os processos pedagógicos observados, refletindo sobre o sentido da prática teatral em diferentes contextos. E também o rigor exigido na elaboração do TCC, não em relação à forma, mas ao sentido do trabalho em Teatro e Educação.

Essa experiência de formação compartilhada por nós, em anos diferentes, nos possibilitou encontrar nossos próprios caminhos na construção de nossas práticas, as quais compartilhamos agora com o leitor.

O Teatro na Educação Infantil: uma aventura que transita por diferentes linguagens

Terena Zamariolli Coradi e Nina Ricci

Esta história teve início em janeiro de 2022, quando fomos convidadas para conduzir oficinas de teatro para a Educação Infantil no Colégio Santa Cruz, uma escola particular na zona oeste de São Paulo. É importante fazer aqui uma breve contextualização: a oficina de teatro faz parte das atividades complementares e acontece no contraturno escolar, portanto tem caráter optativo, e é paga à parte. Os professores das atividades complementares são contratados como Pessoa Jurídica, ou seja, prestadores de serviço.

A oficina de Teatro reúne crianças de 4 a 6 anos, é semestral e os encontros têm duração de 1h30, uma vez por semana. Outro aspecto que merece destaque é o fato de a oficina de teatro ser elaborada e conduzida em dupla.

Logo no início, alguns desafios se apresentaram: qual seria o fio condutor dos encontros? O Teatro na Educação Infantil é só dramatização ou tem a relação palco-plateia? Como conciliar o tempo de concentração da criança com o tempo de duração da aula?

Ao longo dos últimos dois anos, encontramos algumas respostas.

Partimos do pressuposto de que o Teatro na Educação Infantil é um espaço do brincar: brincar de faz de conta, brincar de interpretar personagens, brincar de vivenciar muitas histórias. Optamos por transformar a aula em uma “aventura”, ou seja, um percurso cujo fio condutor convida as crianças a diferentes desafios. Por meio de estímulos como livros, músicas, imagens, vídeos e materiais cênicos, as crianças são convidadas a mergulharem no universo da criação.

Descobrimos que é de extrema importância essa multiplicidade de linguagens e mídias que escolhemos para apresentar um mesmo tema. É muito comum planejarmos uma aula de teatro usando exclusivamente jogos teatrais, improvisação e criação de cenas. Mas, ao buscar o diálogo com outras linguagens como música, literatura, audiovisual e o próprio brincar, enriquecemos a experiência, ao mesmo tempo em que ampliamos o repertório das crianças. Além, é claro, de explorar os elementos da própria linguagem teatral como a construção de bonecos, cenários e figurinos usando materiais simples, como papel, lápis de cor, palito de picolé, caixas de papelão e tecidos.

Ao apresentar uma história, por exemplo, utilizamos diferentes recursos: a história é apresentada no formato exclusivamente sonoro, os alunos são convidados a deitar no chão e fechar os olhos para apenas ouvir; depois, a mesma história é apresentada no livro em uma roda de contação de história; mostramos um vídeo de animação ou de outro artista contando uma versão dessa história, ou então mostramos uma música que se relacione com ela, ou fazemos uma brincadeira que envolva os personagens. Isso favorece a ampliação do repertório e do imaginário dos alunos, e, ainda que não seja esse o foco principal, permite também o exercício de diferentes habilidades.

Em relação ao fio condutor, escolhemos trabalhar alguns eixos-temáticos: histórias de mulheres inspiradoras, contos clássicos e suas diferentes versões, e cultura

popular brasileira. Os eixos temáticos são um canal de aproximação entre os alunos e a linguagem teatral. É por meio das histórias, principalmente, que articulamos os jogos e as referências que serão apresentadas.

Quando trabalhamos as referências de mulheres inspiradoras, pensamos jogos teatrais e brincadeiras que possam se conectar à história das personalidades apresentadas. Um exemplo: contamos a história da consagrada bailarina cubana Alicia Alonso, que continua dançando apesar dos problemas de visão. Nessa aula, escolhemos atividades que explorem os sentidos: mostramos o vídeo dela dançando, convidamos os alunos a dançar de olhos fechados uma música clássica, fizemos o jogo da Caixa Surpresa, em que havia vários objetos e eles deveriam adivinhar cada um deles apenas escutando o som que faz. Ou seja, adentramos o universo daquela história por meio de atividades que se relacionavam com ela.

A respeito da questão que envolve a dramatização e a relação palco-plateia, encontramos um caminho possível.

Para a faixa etária da Educação Infantil, envolver-se na ação é mais importante do que estabelecer uma relação de comunicação palco-plateia. A criança pequena não está preocupada em comunicar algo para uma plateia, ela apenas brinca.

É importante estabelecer aqui a distinção entre jogo simbólico, que é parte do desenvolvimento infantil, manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade humana de simbolizar e que ocorre de modo espontâneo, e o jogo no âmbito artístico-pedagógico, que tem intencionalidade e tem a condução de um adulto.

Vemos aqui duas tendências entre os autores da Pedagogia do Teatro: de um lado, os que incentivam o faz de conta infantil e a livre expressão, como Peter Slade, e os que compreendem o teatro enquanto linguagem preocupando-se em estabelecer processos de apreensão dessa linguagem, como Viola Spolin e Jean Pierre Ryngaert.

Ryngaert afirma que, assim como ler/escrever, "Jogar/assistir também deveria ser uma binômio natural, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador, e vice-versa" (2009, p. 73). Podemos utilizar essa analogia para refletir sobre as especificidades do processo teatral com crianças pequenas: não esperamos que as crianças estejam alfabetizadas com quatro ou cinco anos, mas isso não nos impede de iniciá-las no mundo dos livros, das letras, do reconhecimento do próprio nome. Isso também

ocorre com o teatro; não esperamos que as crianças façam peças teatrais, decorem textos, se posicionem em cena e se apresentem para outras pessoas, mas que elas entrem em contato com alguns elementos da linguagem teatral, dentro da própria oficina.

O processo de aquisição de uma linguagem é um processo longo, incluindo a linguagem teatral. Podemos iniciar um processo de apreensão da linguagem teatral na Educação Infantil, com a introdução de alguns elementos teatrais, sabendo que esse processo não se completará nesta etapa.

Respeitar o desenvolvimento das crianças não implica ignorar a relação palco-plateia completamente e estimular as crianças apenas ao faz de conta infantil. A comunicação palco-plateia é um aspecto fundamental da linguagem teatral e consideramos válido que as crianças sejam apresentadas a ela aos poucos. E uma vez que o teatro, como afirma Guénoun, “não é uma atividade, mas duas. A atividade de fazer e a atividade de ver” (2004, p. 14), julgamos relevante apresentar ambos os aspectos na oficina.

No entanto, não há uma preocupação com a depuração dessa comunicação ou qualquer pretensão de a apresentar a um público externo. A plateia é constituída pelos alunos participantes da oficina, como parte do jogo de fazer e ver teatro. Assim como nos momentos de leitura dos livros as crianças escutam a história, nos momentos de dramatização as crianças são convidadas a dedicar atenção e apreciar o jogo.

A relação palco-plateia é assim introduzida aos poucos. Ao longo do semestre, as histórias vão se complexificando e começam a ter um caráter mais narrativo, com mais personagens e ações, o que permite que os alunos adentrem pouco a pouco uma estrutura de dramatização. No começo, todos estão em cena ao mesmo tempo.

Na viagem para a Amazônia, por exemplo, todos viajam de avião, de barco, sentam em roda para ouvir a lenda do Uirapuru e depois se transformam em diversos animais: onça, jacaré, boto, peixe-boi... Fotos dos lugares e dos animais são projetadas ao longo da narração. No encontro seguinte, viajamos novamente para o mesmo lugar, mas agora são os animais curiosos que chamam a atenção: sapo de vidro, harpia, sucuri... Um livro com curiosidades guia a atenção das crianças. No último dia de viagem para a Amazônia, encontramos os indígenas, conhecemos o Território Indígena Panará, no Pará (por meio de um vídeo do Projeto Território do Brincar) e descobrimos como as crianças indígenas brincam. Depois, é claro, brincamos também.

Nas lendas da Cultura Popular Brasileira, como Boitatá, Saci, Curupira, Iara, Vitória Régia e Gralha Azul, a estrutura narrativa fica mais evidente: os personagens, o acontecimento principal, o local no qual se passa a cena, o começo, meio e fim da história. Costumamos reforçar que tais histórias têm diferentes versões, seja pela região, por quem está contando ou pelo meio que ela é contada (vídeo, livro, encenação). Assim, no momento de dramatizar, escolhemos uma ou até duas versões e repetimos mais uma vez cada uma delas, de modo que os alunos possam experimentar mais de um personagem e se relacionar com a cena a partir de diferentes ações e pontos de vista.

A dramatização é feita da seguinte maneira: primeiro relembramos quem são os personagens e perguntamos quem quer fazer o quê (é bastante comum termos mais de uma criança por personagem). Geralmente dividimos a turma em dois grupos e alternamos entre fazer e ver teatro. Os alunos não são obrigados a participar das cenas, mas são incentivados a isso. Cada personagem apresenta um elemento de figurino que o caracteriza, como chapéu, capa e tecido. Montamos o espaço cênico usando objetos “coringa” como cadeiras, tecidos, blocos de E.V.A, e delimitamos o que cada um deles representa. A seguir, os personagens vão para as laterais (simulando a coxia) e começa a cena: a professora vai contando a história em voz alta, enquanto os alunos realizam as ações. Esse processo vai se construindo paulatinamente, os alunos vão assimilando os elementos da linguagem teatral e, com o passar do tempo, vão se sentindo mais à vontade em estar em cena, em realizar as ações e dizer as falas dos personagens.

Em relação ao tempo de concentração das crianças nessa faixa-etária, observamos que seguir uma mesma estrutura de aula ajuda os participantes a se familiarizarem com cada etapa. Como eles já sabem qual é o percurso que iremos fazer, não há preocupação em descobrir “o que” vamos fazer de novo, mas sim de usufruir “como” vamos fazer o aquecimento, “como” vamos dramatizar a história do dia.

Por fim, notamos que as crianças se conectam e conseguem desenvolver melhor as atividades quando essas são reproduzidas mais de uma vez. Diferente do que se possa imaginar, tal escolha não gera uma sensação de tédio com o que é conhecido. Pelo contrário, cada vez que se repete um jogo, os participantes se envolvem mais, pois se sentem mais confortáveis e percebem o quanto podem melhorar suas habilidades.

A Educação Infantil é uma fase de grandes saltos no desenvolvimento motor e intelectual. Assim, uma criança de 4 anos que começa o curso com dificuldade em seguir uma sequência de pulos, por exemplo, ou tem muita vergonha de falar, aos poucos vai refinando essas habilidades, tendo como aliados a repetição e os universos temáticos lúdicos.

As proposições aqui compartilhadas não têm o intuito de formular um caminho a ser replicado, mas entendemos que o exercício da escrita acadêmica, especialmente na forma do relato de experiências, permite a nós, professores e professoras de teatro, o registro e a elaboração daquilo que estamos propondo em sala de aula. Descobertas inspiradas nos estudos e bibliografias mencionados, mas que surgem principalmente da prática, inserida num contexto específico. A divulgação de tais relatos permite expandir o rico arcabouço de práticas teatrais desenvolvidas com essa faixa etária e que, muitas vezes, fica restrito apenas ao local e tempo em que foram realizadas.

A criança, o vínculo e o livre brincar: uma experiência teatral na Primeira Infância

Raphael Gonçalves França

“Minha gente venha ver a volta do meu cipó, eu também sou bela no cipó de Miroró”

Este relato parte da necessidade de registrar e apresentar no formato escrito a comunicação oral apresentada dentro da programação do seminário “Em defesa da escola”. Para tanto, utilizaremos a estrutura da narrativa apresentada como um guia para a elaboração deste texto. Traremos para o diálogo as práticas teatrais desenvolvidas no curso regular do Ateliê de Teatro da Escola de Educação Infantil Infâncias Zabelê, refletindo o contexto e as escolhas de caminhos na condução dessas propostas.

Para início de conversa, cabe aqui uma pequena contextualização sobre a instituição na qual essas propostas foram endereçadas. A Infâncias Zabelê surge como um espaço de educação não formal, que toma como principais eixos estruturantes da proposta pedagógica o livre brincar, o contato com a natureza, a ocupação dos espaços públicos, a multietariedade e a cultura da infância. Começa como um espaço pequeno de

acolhimento de famílias no contexto pós-pandêmico e, com o passar dos anos, estrutura e amadurece suas práticas até o ponto em que há o desejo da comunidade escolar em defender a ideia de que esse espaço seja uma escola de fato: lidando com todas as questões que envolvem a concretização desse desejo, buscando a legalização junto à Diretoria Regional de Educação.

Nessa pequena trajetória, a instituição apresenta um forte caráter de experimentação e inventividade no campo das práticas pedagógicas oferecidas para as crianças. Ao longo do tempo, criam-se encontros que acontecem semanalmente, nomeados como "Ateliês", nome que remete ao caráter prático e processual dos encontros. São oferecidos curricularmente os Ateliês de "Corpo e Movimento", "Poesia e Musicalidade", "Artes Visuais" e "Teatro", sendo que este último será esmiuçado nesta parte do capítulo.

Os Ateliês de Teatro acontecem semanalmente com as turmas da manhã e da tarde e sua duração varia de trinta minutos a uma hora. Um dado importante é que os estudantes que frequentam a escola têm a oportunidade de conviver de forma multisseriada, com crianças de um até cinco anos de idade, sendo a multi-riedade um aspecto estruturante da prática pedagógica, na qual as crianças pequenas convivem e aprendem com as crianças mais velhas e vice-versa. Partindo dessa condição, os encontros são destinados a crianças com diferentes habilidades e graus de relações com as propostas teatrais. Essas relações são fortemente potencializadas com a repetição das propostas e o próprio andamento do processo artístico-pedagógico.

Um ponto comum, instituído logo no início das práticas do Ateliê de Teatro, foi nosso ritual de início, o "Cipó de Miroró": uma brincadeira tradicional da cultura da infância que envolve deslocamentos pelo espaço segurando uma corda (ou outros materiais semelhantes) enquanto canta-se a canção que está transcrita na epígrafe desta parte do capítulo. No cotidiano, as crianças brincam de assumir personagens, de materializar objetos imaginários, compõem narrativas originais ou repetidas. Todas essas modalidades do brincar são centrais no diálogo entre as brincadeiras próprias da infância e as práticas da linguagem teatral. A repetição do "Cipó de Miroró" marca para as crianças que as brincadeiras que se seguem estão conectadas ao campo da linguagem teatral. Teatro é convenção e esse foi o modo de evidenciar isso para as crianças e construir um ambiente frutífero de investigações. Grandes e pequenos se envolvem nesse ritual que convida todos para nossas aventuras do dia.

Para a elaboração de cada encontro, alimentamos um documento que se chama “Intencionalidade Pedagógica”. Esse documento de planejamento engloba duas importantes informações: o que aconteceu no encontro que se passou e qual será a próxima proposta. Com o compilado dessas documentações, temos um diário de bordo que acompanha todo o percurso pedagógico desenvolvido, com fotografias e registros escritos.

O planejamento e o desenvolvimento das propostas dentro do Ateliê baseiam-se na troca entre os desejos e as afinidades das crianças e o próprio arcabouço da linguagem teatral. Em outras palavras, apresenta-se o mundo do Teatro e essa apresentação segue, na maior parte das vezes, um caminho que é reconhecido a partir de uma escuta afetiva e efetiva das crianças em suas singularidades. Um exemplo desse princípio ocorre nesta cena: num dado ponto do processo com as crianças, trabalhamos com *O livro da família*, de Todd Parr. Em um dos dias de exploração dessa narrativa, optamos por projetar as imagens do livro em uma sala escura. O interesse das crianças foi enorme, porém, para além da narrativa, o encanto das crianças deu-se na relação com a luz emitida pelo projetor. Observando esse interesse, nos encontros que se seguiram, apresentamos o Teatro de Sombras como um novo campo a ser desvendado, projetando-se um trabalho feito a muitas mãos, olhos, bocas e ouvidos.

O trabalho conjunto com as outras experiências que as crianças vivenciam no cotidiano da escola também é um dado levado em consideração na elaboração das propostas, no entendimento de que as descobertas das crianças se dão de forma completa e não compartimentada. Nesse princípio, apresentamos as propostas conjuntas elaboradas junto ao Ateliê de Artes Visuais, em que investigamos as bonecas *Abayomis*⁵, desde a confecção de sua matéria física até as formas de manipulação e criações de histórias com as bonecas. O trabalho com as bonecas *Abayomi* nos deu a oportunidade de lidar com histórias de diferentes formas: contadas pelos adultos, inventadas coletivamente com todo o grupo e em pequenos grupos. Utilizamos uma marcação com fita-crepe no chão sempre que contávamos alguma história. Essa marcação tornava concreta a nossa

5 Bonecas feitas com retalhos de tecido, que são amplamente associadas como um brinquedo de valorização e afirmação das culturas afro-brasileiras. Há ao menos duas versões comumente difundidas sobre a origem das *Abayomis*, a primeira remonta ao processo de escravização dos povos de África, como um presente das mães negras para as crianças, e a segunda atribui a autoria das bonecas à artista maranhense Waldilena “Lena” Serra Martins.

área de jogo, ou seja, o nosso palco. As crianças que assistiam à apresentação eram convidadas a integrar a plateia. A repetição dessa dinâmica ao longo dos encontros nos possibilitou investigar com as crianças a organização de palco/plateia, tão importante dentro da prática teatral.

Caberia aqui outras experiências que são marcantes na constituição dos encontros do Ateliê de Teatro, porém, como nos pautamos na organização feita para a comunicação oral apresentada, optamos por lidar com aquilo que se presentificou no evento por meio da narrativa compartilhada, entendendo que o assunto é vasto e engloba diversas inquietações e pontos de vista.

Por fim, encontramos no trabalho teatral na Primeira Infância uma importante e potente via de ampliação de visões de mundo, considerando a ideia de que o teatro possibilita que nos aproximemos do que é do outro, seja seu universo, desejos, vontades e fabulações. É na Primeira Infância que as crianças passam a compor um repertório simbólico de leitura do mundo; desse modo, o trabalho teatral se alia a essa descoberta, gerando espaços e questionamentos para um alargamento dessa composição. Lidando com diferentes faixas etárias, o processo ganha pluralidade desde sua concepção, tirando a centralidade do processo de condução feito pelos adultos e abrindo frentes para que essa condução seja ocupada por todos os envolvidos no processo. Na elaboração dessas práticas, entendemos a importância da possibilidade de garantir que se leve em consideração a singularidade das crianças envolvidas na aventura teatral, bem como das demais experiências que são vivenciadas dentro da escola. A possibilidade de encontrarmos práticas concretas e bem estruturadas para as infâncias dentro das instituições escolares nos aproxima da ideia de que, independentemente da faixa etária, a experiência teatral é única e contém ricos aprendizados sobre o mundo que nos cerca.

Teatro e videogame: uma experiência tecnológica de artes integradas

Christian Alexsander Martins

No 1º bimestre do ano de 2023, os estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental da Camino School tiveram a experiência de desenvolver habilidades relacionadas às

linguagens artísticas em conexão com o uso de jogos digitais, elaborando, como trabalho final, jogos presenciais que articulavam aspectos de diferentes linguagens.

“Dispositivos eletrônicos” era um elemento presente nos documentos da escola que precisava ser contemplado naquele ano letivo. O que fazer? Foi a partir desse questionamento que a equipe de professores da Camino School iniciou uma investigação. É importante ressaltar que nessa escola existe um componente curricular chamado Expressões, que contempla Teatro, Artes Visuais, Música e Movimento (Educação Física e Dança). Ou seja, todos os estudantes têm aulas de cada uma dessas disciplinas semanalmente, garantidas dentro do período letivo.

Eu tenho bastante familiaridade com o mundo dos jogos. Sou jogador desde muito criança e minhas pesquisas acadêmicas e fora da academia se destacam pela relação entre o teatro e os jogos digitais e analógicos. A partir da observação das habilidades que precisavam ser desenvolvidas, propus que trabalhássemos com jogos digitais.

O tema me apetecia a curiosidade e os outros professores (Pedro Régis, Sofia Fajersztajn e Alex Pierce) aceitaram construir juntos essa jornada com os estudantes. Cada um de nós tinha seu bloco de horários específico com os estudantes, mas a proposta de integração das linguagens artísticas fazia parte da área de Expressões.

Nos primeiros encontros, os estudantes tiveram a oportunidade de jogar videogame em sala de aula, com a orientação dos professores. As plataformas variaram: celular, *tablet*, *notebook* e até um simulador de fliperama com controles analógicos. Entre os jogos, a preferência foi por variabilidade e adequação à faixa etária, sendo apresentados: *Pac Man*, *Mario Bros*, *Street Fighter*, *Frogger*, *Top Gear* e *River Flight*. Em diferentes mesas, a estratégia de rotação por estações⁶ foi utilizada, fazendo com que pudessem experimentar todos os jogos ali presentes.

Foi necessário sondar a proximidade com o mundo dos jogos que cada estudante tinha. Havia aqueles que jogavam videogame todos os dias e, na mesma sala, outros que nunca haviam tocado em um controle para jogar. Os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano da infância de muitas crianças e seu uso excessivo pode causar diferentes

6 A rotação por estações é uma espécie de circuito em sala de aula. Cada conjunto de mesas é disposto pelo ambiente com diferentes atividades ou recursos para grupos de estudantes, que devem entrar em contato com elas como um exercício de rodízio, separando determinado tempo para cada estação.

prejuízos para a saúde e a integridade delas. Por isso, é relevante construir um espaço formal de acesso e experimentação dos jogos, ou seja, envolver estudantes e professores em uma proposta pedagógica curricular que os tornem sujeitos críticos e conscientes sobre a maneira como consomem essa indústria do entretenimento.

Os encontros seguintes foram divididos de acordo com as linguagens.

Nas aulas de Artes Visuais, os estudantes investigaram os elementos do cenário nos jogos. Que interações são possíveis ter com o jogo? Qual a sua relevância para a história dele? O que determinado cenário proporciona de experiência para o jogador?

Nas aulas de Música, foram trabalhadas as sonoridades dos jogos. Que tipo de som está presente nos jogos? Qual a conexão entre o tema, o jeito de jogar e a trilha sonora? Que provocações poderiam ser feitas ao jogador a partir do áudio?

Nas aulas de Movimento, tanto o professor quanto os estudantes transformaram jogos digitais em jogos presenciais no pátio ou na quadra da escola. Em um jogo de obstáculos e corrida, como podemos criar as mesmas interações no mundo real? E quando o jogo é inverossímil, como no caso de *Plants VS Zombies*⁷, como podemos fazer uma adaptação para jogar no mundo real?

Nas aulas de Teatro, os estudantes pesquisaram sobre as ações e narrativas das personagens dos jogos. Qual a diferença entre uma personagem e outra em um mesmo jogo? O que elas contam sobre suas histórias? Como elas criam interações entre o jogador e o jogo?

Em todas as áreas, o estudante precisava pensar sobre a experiência jogo-jogador, o que nos remete ao binômio palco-plateia e aos seus outros sinônimos de acordo com o contexto ou linguagem em questão. Qual experiência proporcionar para aquele que assiste à obra que está sendo construída? Isso só foi possível porque, ao longo do bimestre, todos ocuparam ambos os lugares: jogadores e criadores de jogos.

Ao final, cada grupo de estudantes elaborou um jogo presencial, com trilha sonora, objetos interativos e atuação, enquanto personagens ou narradores do jogo.

7 Em *Plants vs. Zombies*, o jogador defende sua casa de um apocalipse zumbi colocando plantas que disparam projéteis ou criam outros efeitos para auxiliar na batalha.

Um grupo criou um *Escape Room*⁸, em que as pistas dependiam de interações com personagens ou com o espaço. O outro adaptou *Fortnite*⁹ para um jogo de bolinhas de papel, armaduras personalizadas e corridas.

A BNCC propõe a relação entre jogos eletrônicos e Educação Física¹⁰. Assim, o projeto foi pensado em função da conexão desse componente curricular com as linguagens artísticas da música, do teatro e das artes visuais. Trata-se de um conjunto de 32 aulas de 50 minutos ao longo de 8 semanas (1 bimestre), nas quais estão distribuídas e contempladas as 4 linguagens de Expressões (Artes Visuais, Música, Movimento e Teatro). Para seu desenvolvimento, as principais referências relacionadas aos jogos foram Huizinga (2018), Salen (2012) e Zimmerman (2012).

Assim, podemos voltar ao questionamento “O que fazer?” em relação aos dispositivos eletrônicos. É comum que nós, educadores, evitemos trabalhar com tecnologias digitais, até porque elas já estão presentes no dia a dia dos estudantes: celulares, *notebooks*, *tablets*, televisão, propagandas em imagem e vídeo, entre outras. Mas se não somos nós a trabalhar com elas, quem vai? E a partir de qual perspectiva? O pensamento crítico será mantido? O uso será orientado e supervisionado? A presença será contrastada com a artificialidade? O movimento fundamental é: aproximar, em vez de afastar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

8 *Escape Room*: trata-se de um estilo de jogo que reúne jogadores que devem tentar escapar de um lugar em um tempo limitado, por meio de senhas, pistas e enigmas.

9 Em *Fortnite* existem diferentes modos de jogo, como cooperativo contra zumbis, competitivo entre jogadores ou defesa de fortificações.

10 EF67EF02: Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. EF67EF01: Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2018.

PUPO, Maria Lúcia S. B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RAMOS, Eduarda. Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos: principais conceitos. São Paulo: Blucher, 2012.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PARA A ANA NÃO TER MEDO DA MARIA E MARIA NÃO TER MEDO DA ANA: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE O USO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FORMA DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Wander Paulus de Souza dos Santos¹

Este texto é um relato sobre a experiência de planejamento e aplicação de uma oficina de teatro para turmas da educação infantil e especial a partir da prática da contação de história em diálogo com os objetivos de aprendizagem previstos nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular.

A escrita desse texto é o resultado de um esforço que pauta a minha prática profissional e que tem por base os conceitos de artista-docente e professor reflexivo.

Durante os processos pedagógicos, uso práticas da criação artística, tais como a montagem, a colagem e a bricolagem, para o planejamento e desenvolvimento das aulas realizando o exercício do artista-docente (Telles, 2008).

Também uso o conceito “professor reflexivo”, uma proposta para o trabalho docente que, pela escuta, reflexão e estudo permanentes, realiza a crítica contínua para o planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas em oposição à visão tecnocrática da educação. De autoria do professor Donald Schön, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, o conceito é uma resposta à filosofia tecnicista da educação que, acrítica, desconsidera as realidades, os contextos e as particularidades (Pimenta; Ghedin; 2002).

Para essa prática, me utilizo da “atenção flutuante” ou “escuta”, em que o professor – tal como o terapeuta – deve acolher aquilo que realmente o processo apresentou ao longo

¹ Professor dos cursos de Licenciatura em Teatro e de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Bacharel e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciado em Teatro pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua também como palhaço, contador de histórias, preparador de elenco e professor de História da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: wanderpaulusestacio@gmail.com

de seu desenvolvimento (Rinaldi, 2000) e da noção de “experiência” como a possibilidade de se respirar para se conectar, escutar, pensar suspendendo juízos, refletir com tempo e paciência, para aprender na lentidão, como aconselha Larrosa Bondía (2002).

Dessa forma, este texto não é um fim, mas sim um início; é o resultado de uma pausa, de uma respiração para escutar, ouvir, pensar, memorar, refletir e escrever sobre essa experiência, a fim de alimentar outras a serem vividas.

Entre os anos de 2021 e 2022, desenvolvi o Laboratório de Ensino do Teatro (LETE) financiado pelo Programa de Extensão da Universidade Estácio de Sá, instituição privada de ensino superior, localizada na cidade do Rio de Janeiro, da qual sou docente. Esse laboratório tinha como objetivo planejar, desenvolver, aplicar e avaliar oficinas ligadas à linguagem teatral, de acordo com as demandas solicitadas pela comunidade interna e externa da instituição.

Com a transformação da extensão da universidade em disciplinas extensionistas, de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação de em 2018, o projeto não foi renovado para o ano de 2023.

No entanto, mesmo depois do fim do projeto, mantive as parcerias e a oferta das oficinas para as antigas parcerias como forma de desenvolver a prática de uma pesquisa e experimentos pessoais sobre a pedagogia teatral.

Em maio de 2023, a coordenação pedagógica da Escola Municipal Sarmiento, localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, solicitou uma oficina de teatro para uma turma da Educação Infantil e da Educação Especial tendo como temática a inclusão. Assim, atendendo à solicitação, a oficina foi realizada nos dias 17 e 31 de agosto.

Para responder ao pedido, planejei a oficina “Brincando de Teatro na Educação Infantil” tendo como pontos de partidas: a contação de histórias e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, “Fala, pensamento e imagem”, “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”, previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por eles, as crianças deveriam: desenvolver a capacidade de ampliar suas relações pessoais por meio de atitudes de cooperação e participação; utilizar sons de instrumentos musicais em atividades de encenações; expressar-se livremente por meio de esculturas, produzindo objetos tridimensionais; recontar histórias; e demonstrar o

controle e a adequação do uso de seu corpo para criarem movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas como dança, teatro e música (Brasil, 2018).

Pela BNCC, documento que orienta os conteúdos na Educação Básica, não existe a disciplina “Teatro” na Educação Infantil. O que existem são os campos de experiências. Por eles, as crianças desenvolvem sua subjetividade em relação a si e aos outros e aos saberes que constituem o patrimônio cultural e científico da nossa nacionalidade e da humanidade por meio de experiências concretas planejadas, aplicadas, mediadas e avaliadas pelos docentes (Brasil, 2018). No entanto, princípios da pedagogia teatral baseados no conceito de jogo podem ser utilizados a partir dos eixos que estruturam as práticas na Educação Infantil: a brincadeira e a interação (Brasil, 2018, p. 35).

A brincadeira é a experiência vivida pela criança a partir de uma lógica pessoal própria, sem que isso lhe cause maior gravidade (Winnicott, 1975). Ao viver essa experiência, chamada de “ilusória”, a criança realiza o aprendizado.

A interação entre as crianças e a consequente tensão entre as lógicas pessoais recheadas pelas leituras de mundo apreendidas no âmbito da educação familiar são mediadas pela escola por meio do trabalho docente, alicerçando o caminho para constituir o cidadão crítico, criativo e democrata, objetivo da educação brasileira. Dessa forma, a utilização das pedagogias teatrais na Educação Infantil atende à BNCC.

A oficina foi dividida em duas partes. A primeira, uma contação de histórias realizada por mim.

Entendo que a contação, como atividade educacional, deve, também, estimular o desenvolvimento da capacidade de fabular, de desenvolver a escuta e de elaborar argumentos de acordo com o previsto pela BNCC (Brasil, 2018).

Sendo um artista histrião, ao invés de contar a história, brinco com ela.

No processo para a montagem da contação, mapeio as principais ações do texto selecionado a fim de ordená-las em um roteiro. Não memorizo o texto só as suas principais ações a fim de realizar, pelo improviso, a passagem de uma ação para a outra de acordo com a interação com o público, para, por fim, contar a história.²

2 Sobre a montagem do roteiro e exercícios para a formação do contador de história, cf. BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyat**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Nesse roteiro, crio uma pergunta mobilizadora para despertar o interesse das crianças pela história e iniciar a minha interação com elas.

Nessa formulação, tento entender qual será o dispositivo da história. Entendo o conceito de dispositivo como um diapasão que pauta, inspira “uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos” (Passos; Kastrup; Escóssia; 2010, p. 81).

A escolha do dispositivo me auxilia na formulação da pergunta mobilizadora, na escolha do suporte para a organização da cena, além de ser útil no planejamento dessa oficina.

Em seguida, penso nos marcos inicial e final da história. No momento da contação, ampliei a minha escuta para a criação e a ocupação das “janelas da história”.

A “janela da história” é um recurso para os contadores narrarem pequenas histórias, casos ou piadas paralelas à história principal. Tal medida acontece como estratégia para manter a atenção do público (Bernat, 2013).

No caso das crianças, engajadas pelos acontecimentos da narrativa, a escolha pela ampliação da escuta é a forma de acolher a sua participação, preenchendo as “janelas da história” com os relatos motivados pela passagem dos fatos de ocasião da contação. Assim, os levo a atingir os objetivos que focam a habilidade de fabulação, ao mesmo tempo que mantenho o interesse pela narrativa.

Desdobro essa atividade na segunda parte da oficina, na qual as crianças serão as responsáveis pela contação da história. A contação realizada por mim serve para engajar as crianças para as “atividades de expressão”.

Essas atividades são os jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. O objetivo básico das atividades é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno (Reverbel, 1993, p. 24).

Após a resposta positiva das crianças ao desafio de criar a contação de história, aplico essa segunda parte da oficina.

A Escola Sarmiento contém uma turma de Educação Especial que atende a cinco estudantes entre quatorze e vinte e seis anos de idade. Quando solicitei o perfil da turma, a coordenação os identificou como DI, sigla utilizada para designar a “deficiência intelectual”.

Antes que se processe qualquer tipo de julgamento, preciso realizar uma breve descrição da realidade das equipes gestoras das unidades escolares da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Essas equipes estão exauridas de trabalho por conta de demandas que têm como objetivo gerar conteúdos nas redes sociais da Secretaria de Educação e “prestar contas” à sociedade pelas compras de tecnologias e projetos pedagógicos generalistas (mas com temáticas que despertam grande sensibilidade social) vistos como aplicáveis a qualquer tipo de realidade.

Há uma sobrecarga de trabalho mais relacionada a essa demanda do que à realidade das unidades escolares. Assim, entendi a fala da coordenação classificando todos os estudantes da educação especial como DI como a fala possível diante desse quadro. No entanto, essa lacuna foi compensada pela acolhida da proposta da oficina pela liberdade de planejamento e pela realização do diálogo com as docentes envolvidas.

Para a oficina, a coordenação solicitou que fosse feito o uso do livro *Quem sou eu*, de Mariana Reade (2021), com ilustrações de Luli Puertas. O livro conta a história de Carolina, uma menina “down”³, e da fada Sofia, sua confidente. É com a fada que Carolina conversa sobre os seus sentimentos, desejos e dúvidas quando os adultos não a entendem.

Carolina gosta de comer jabuticaba e pipoca, dançar, cantar, tocar instrumentos, jogar bola, mergulhar no mar, pescar, ler livros, passear na van escolar, conversar ao telefone com os avós. Carolina só não gosta quando os adultos não conversam com ela direito. São nesses momentos que a fada Sofia aparece e as duas conversam.

No planejamento, pensei a inclusão não apenas como um tema da fábula. Decidi que a oficina levaria os estudantes a experienciar a inclusão e, para isso, deveriam praticar a “escuta” do outro. Assim, escolhi o conceito de “escuta” como dispositivo tanto para a contação da história quanto para a oficina.

3 A síndrome de Down é uma condição genética causada por uma alteração nos cromossomos. Normalmente, o paciente com síndrome de Down apresenta características físicas marcantes. Entre elas, podemos destacar: rosto arredondado, com olhos puxados e orelhas pequenas; mãos de tamanho reduzido e dedos curtos; tônus muscular mais fraco; língua protusa; desenvolvimento intelectual um pouco mais lento que a média.

Com essa decisão, queria perceber quais são as dificuldades, os desafios reais a serem encarados em prol do desenvolvimento e da prática cidadã por parte de todas as crianças e jovens envolvidos. Não eram apenas as crianças tidas como “normais” que deveriam aprender a escutar esses jovens da classe especial. Eu, o professor, também teria que aprender.

O livro é um pedido de Carolina para ser escutada pelo mundo. A pergunta que fiz, diante das dificuldades motoras que atrasam o desenvolvimento da fala de uma criança *down* foi: o mundo saberia escutá-la? É só uma questão de ter ou não boa vontade? O mundo tem tempo para aprender a ouvir a Carolina? Se o mundo não tem, a escola tem. A escola deve ter!

Essa última indagação me levou a pensar que o aprendizado e a linguagem geralmente têm sido encarados como um desafio só para as crianças incluídas ou da educação especial, e não para as crianças tidas como “normais” ou para os professores. Uma das características do mosaico que forma a deficiência intelectual é o prejuízo da capacidade expressiva (principalmente a verbal) atrelada a uma baixa coordenação visuoespacial e lateralidade e esquema corporal dificultado. Esse déficit não anula o desejo pela expressão que é materializado por formas que distam dos padrões (Santos, 2012).

Dessa reflexão, entendi que era necessário para as crianças da Educação Infantil aprender a “escuta” durante a contação e depois praticá-la quando, em conjunto, fossem criar a contação da história.

Entendi que era necessário a essas crianças um exercício do olhar sobre o outro para aprender o que o outro estava dizendo com o seu corpo. Isso porque, na segunda etapa da oficina, as turmas seriam reunidas para realizarem, em conjunto, a tarefa de contar uma história, e, para isso, o diálogo seria travado de alguma forma.

Assim, a contação de história foi pautada pela escuta do corpo da Carolina, que na história canta, joga bola, nada, pesca, liga para os avós. As crianças deveriam ver, identificar, nomear quais eram as ações que ela realizava. As janelas da história seriam justamente ocupadas pelas falas das crianças interpretando essas ações, apurando assim a sua escuta – pela leitura – do corpo do outro.

Para isso, usei uma boneca de pano e objetos que saíam de dentro de uma mala de acordo com o uso da Carolina. Conforme eles iam relatando as ações da personagem, eu as anotava em um cartaz que ajudaria, posteriormente, no seu processo de alfabetização.

Como Carolina canta, toca instrumentos e dança, os objetos que selecionei foram pandeiros e chocalhos de brinquedos. E, no fim da história, ensinei “Taj Mahal”, de Jorge Ben Jor (1972), como a música cantada por Carolina. O uso dessa canção está na facilidade para a reprodução do refrão composto quase que totalmente pela sílaba plosiva “TÊ”.

A segunda parte da oficina seria a contação de história a ser criada, em conjunto, pelos estudantes. No entanto, eles me ajudariam a contar uma nova história: o conto iorubá “Oxalufã é banhado com água fresca e limpa ao sair da prisão”⁴.

Nesse conto, o velho Oxalufã pretende visitar seu filho, Xangô, o rei de Oiô. Alertado por um babalaô⁵, Oxalufã não deveria realizar a viagem, pois passaria por grandes provações. Teimoso, o velho orixá insiste na jornada e é aconselhado que, ao chegar em Oiô e não ser reconhecido, ficasse em silêncio diante de tudo de ruim que iria passar. Em Oiô, sua resiliência chamou a atenção e sua história chegou até Xangô, que pediu para ver o velho que havia sido preso. Ao encontrá-lo sujo na prisão, Xangô o reconhece e exige a concessão de honrarias ao velho pai. E assim, Oxalufã é solto e banhado com água fresca e limpa.

A ideia de usar esse conto veio da observação da sala na qual ficava a turma da Educação Infantil. É uma sala ampla, com quatro mesas grandes e quadradas, nas quais se sentam quatro crianças. Quando fiz o primeiro contato com elas, as vi concentradas brincando, cada grupo com um tipo de brinquedo pedagógico (legos, blocos construtores etc.). Eram crianças entre quatro e cinco anos de idade.

Entendi que o dispositivo da história seria o caminhar do velho Oxalufã e sua passagem pelas várias cidades (as mesas) no caminho até chegar em Oiô e encontrar o seu filho. O desafio a ser proposto para as turmas seria construir as cidades

4 Mito retirado da coletânea organizada por PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

5 Babalaô é o sacerdote da religião Ifá entre os povos iorubás. É o responsável pela transmissão do conhecimento nas culturas jeje e nagô.

por onde Oxalufã passaria. Em grupos, eles deveriam construí-las com legos, blocos construtores, caixas e potes. Esses grupos seriam formados pelos estudantes da Educação Infantil e da Especial. Depois, usando massas de EVA, deveriam, também, criar os habitantes das cidades.

Quando as “cidades” estivessem prontas, manipulando um boneco feito de papel, eu faria a caminhada do velho Oxalufã, a quem seriam apresentadas as respectivas cidades pelos seus “habitantes” (as crianças). Assim, comporíamos as janelas dessa história. Ao fim da jornada, o velho rei chegaria a Oió – localizada na mesa da professora – e todos festejaríamos cantando, tocando e dançando “Taj Mahal”.

Para o planejamento da atividade, também contei com as reflexões que realizo em torno da importância do desenho no desenvolvimento dos estudantes e sua aplicação para a criação e a organização do lugar cênico (Ubersfeld, 2005) como atividade pedagógica.

O desenho leva a criança a realizar a ação imaginativa. Essa ação é um processo em que nós, os seres humanos, transformamos as imagens ausentes (que estão na nossa memória) em imagens presentes concretizadas por meio do ato de desenhar, de designar em algum suporte (Bachelard, 2001).

Por meio da ação imaginativa, a criança desenvolve a sua habilidade de designar, de fazer e nomear as suas representações. Assim, habilidades como planejar, organizar e administrar o espaço também são mobilizadas no ato de desenhar (Mazzamati, 2011, p. 58-60).

Nessa prática, a criação das cidades seria a atividade de desenho, mas ao invés da folha, desenhariam no espaço da mesa com os objetos ofertados, no lugar dos lápis e giz de cera.

Também se realizariam, nessa atividade, os princípios de manipulação e organização do espaço caros à construção do espaço cênico (Ubersfeld, 2005) das cidades que o boneco do rei Oxalufã visitaria e conheceria. Assim, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, “Traços, sons, cores e formas” se somariam aos dos campos “O eu, o outro e o nós” e “Fala, pensamento e imaginação”.

Segundo Santos (2012), a realização de práticas motivadoras, alegres e afirmativas com estratégias ricas em estimulação com o uso de objetos diversificados de diferentes cores e texturas proporcionam o desenvolvimento de habilidades como o da organização do espaço, por meio da designação feita com os blocos, os legos, as caixas, os potes e a massa EVA.

Como dito anteriormente, a única informação que tinha era que a turma seria composta por estudantes com deficiência intelectual (DI). Fui conhecendo seus nomes, suas idades, suas subjetividades e suas trajetórias no processo de contação da história da Carolina e numa breve conversa com a professora regente, Beatriz (nome fictício).

Caio e Fabrício (nomes fictícios) são os meninos. Ambos têm dezenove anos. Fabrício é um jovem com síndrome de Down, bastante comunicativo. Caio também é comunicativo e muito carinhoso com os amigos, além de ser muito observador e ter boa memória. As meninas eram três, sendo Carla (nome fictício) a mais velha, com vinte e seis anos. Carla tem uma boa comunicação, embora seja mais seletiva e distante emocionalmente. Larissa (nome fictício) é extremamente carinhosa. Ela alterna poucos momentos de atenção com outros de muita dispersão; tem vinte e cinco anos e apresenta grandes dificuldades de compreensão e de comunicação, embora seja bastante falante. E por fim, temos a Maria (nome fictício).

A Maria é uma menina de quatorze anos que passou a frequentar a Escola Sarmiento no ano de 2022. No seu primeiro ano, não conseguia ficar em sala. Passava o período de aula correndo pelo pátio sob a vigília da mãe, dona Carmem (nome fictício), que ainda é presente.

A transição para a sala e a sua permanência são avanços identificados pela professora. Outro avanço é a relação de confiança que criou com o Fabrício e com a Larissa, o que lhe dá estabilidade em sala.

Durante a contação da história, Fabrício, Caio e Carla conseguiram identificar as ações da boneca manipulada por mim. Conforme eu ia colocando na mesa os objetos utilizados por Carolina, cada um pegava para a sua própria manipulação, inclusive a Maria. No entanto, suas mãos eram sempre contidas pela mãe, que tentava impor à menina a forma correta de manuseá-los. Intui que a atitude da mãe talvez fosse mais um cuidado com a filha e com o entorno. Um medo de que ela fira e se fira.

Assim, Maria foi impedida de investigar, de se apropriar e, pelo “brincar”, conhecer objetos como o pandeiro, a bola, o telefone e a vara de pescar.

Maria tem o desejo de se comunicar. Solta grunhidos, gritos, balança-se repetidamente. Maria não tem o controle do seu corpo, precisando ser tutelada pela mãe. A exceção são os momentos quando ouve música.

Nesses momentos, Maria apresenta um maior domínio do corpo, porque a música lhe faz dançar, algo que pude observar quando toquei e ensinei “Taj Mahal” para a turma. Nessa ocasião, Dona Carmem e a professora Beatriz me revelaram que Maria é frequentadora, junto com os pais, de rodas de samba aos domingos.

Na turma de Educação Infantil, a dinâmica com a boneca funcionou da mesma forma como ocorrera na classe especial. No fim da aula, falei sobre o próximo encontro, convidando-os a me ajudar a contar a nova história com a ajuda dos amigos da classe especial.

No segundo dia da oficina, aconteceu a junção das turmas para contarmos a história do rei Oxalufã visitando Xangô em Oió. Primeiro, fui à sala da Educação Infantil para ver como as crianças estavam e lembrá-las de que naquele dia trabalhariam em conjunto com os colegas da classe especial.

Falei quem eram os colegas e o que era a classe especial. Pedi que, da mesma forma que viram a boneca, eles deveriam observar os novos amigos para entender o que eles iriam falar durante a atividade. Justifiquei, argumentando, que alguns deles tinham dificuldade de falar como eles falavam. Após essa breve conversa, pedi licença e me encaminhei para a sala da classe especial, onde fui recebido com um grande carinho. Expliquei-lhes como seria o dia e que precisaríamos nos deslocar para a sala dos pequenos.

Quando chegamos na sala da educação infantil, tratei de apresentá-los. Alguns dos pequeninhos já os conheciam, devido às relações comunitárias dentro e fora da escola. Aos poucos, fui colocando cada um nos grupos.

Ao ver o grupo com o qual Maria se sentaria, percebi uma menina de pé e trêmula: era Ana. Ana é uma menina muito tímida, que participou da contação da história de Carolina sob seu diapasão de reservada. Ana estava com medo de Maria. Ela não precisava verbalizar. Seus olhos chorosos e os lábios trêmulos já nos indicavam. Escrevo no plural,

porque dona Carmem também percebera e partira dela a solução para o impasse: trocar a Maria de grupo. Maria então foi conduzida para o grupo em que estava Fabrício.

Com os grupos dispostos em suas mesas, apresentei a todos a figura do velho rei Oxalufã, um boneco que produzi com papel de jornal e crepom. Expliquei que, para chegar até a cidade onde o seu filho era rei, ele deveria passar por várias outras, e que essas seriam construídas por cada um dos grupos da sala. Um grupo faria uso de potes, outro de caixas, outro de blocos construtores e outros de legos.

Quando finalizaram a tarefa, distribuí os pacotes de massinha EVA para a confecção dos “cidadãos” que moravam e apresentariam aquelas cidades a Oxalufã. Queria provocar a fabulação deles por meio do jogo dramático projetado, quando as crianças mobilizam apenas as suas vozes manipulando objetos para criarem personagens e exporem as suas ideias, as suas leituras sobre o mundo fictício imaginado (Slade, 1978). E, novamente, o medo apareceu na oficina. De novo, pelas mãos de dona Carmem, intervindo sobre Maria a fim de evitar que ela colocasse a massinha na boca.

Quando as cidades e seus habitantes já estavam prontos, chegou a vez de contarmos a história.

Ao fim, quando o velho rei é homenageado pelo filho Xangô na cidade de Oió, distribuímos os pandeiros e festejamos cantando e tocando “Taj Mahal”. Nesse momento, Maria se destacou no sentido de dançar e de pular ao seu modo na roda formada. Ao contrário do que acontecera em outros momentos, o medo não se manifestou nem em Dona Carmem nem em nenhuma das crianças.

Nessa dança, Maria apresentava maior domínio do corpo e conexão com o ritmo da música. Seus pulos eram ditados pela cadência do ritmo do meu violão e dos pandeiros das crianças. Como seu corpo não se espalhava, as crianças presentes entenderam que não havia perigo e puderam dançar e cantar sem medo.

A escrita desse texto é antes um início do que um fim. É uma pausa, uma respiração para que eu pudesse me vincular à experiência vivida e assim refletir sobre quais serão os próximos passos para a pesquisa que pretendo empreender.

A recepção das oficinas inspirou um convite: lecionar nas disciplinas “Rodas de Leituras” e “Literaturas na Infância” para as turmas da Educação Infantil e Especial durante o ano letivo de 2024, atuando como professor de teatro. Como metodologia

de pesquisa, opto pelo método cartográfico defendido por Barros e Kastrup (2010, p. 57) em sua etapa de acompanhamento de processos. Para a compreensão dos processos, traço uma rede com as linhas de força que identifico.

As linhas de força seriam o conjunto de fatos, conceitos que emergem do processo pesquisado. A pesquisa avança para a reflexão e compreensão delas por meio de pesquisa bibliográfica, até me levar à intervenção pedagógica. Dessa forma, o método cartográfico me auxilia na prática como professor reflexivo.

A partir desse método, a primeira linha de força que emergiu foi a maneira como as crianças atendidas pela classe especial são identificadas. Dessa linha de força, surgiram questões como: O que seria a deficiência intelectual? Quais são os instrumentos avaliativos do desenvolvimento da criança e, no caso, dos jovens? Qual é a história desses jovens na escola? Esse jovem é o seu diagnóstico?

Outra linha de força foram os medos identificados: o de dona Carmem; o de Ana; a possibilidade de pensar as corridas; os grunhidos e o desejo de Maria de não ficar em sala como forma de expressão dos seus medos.

E a dança de Maria? Esse fato me sugere a resposta para a pergunta sobre as crianças serem ou não o seu diagnóstico. Quais foram os caminhos percorridos por Maria que a proporcionaram, na dança, o desenvolvimento do domínio do seu corpo? Assim, mais uma linha de força se inscreveu: de que forma a escola pode, por meio das atividades expressivas, e, no caso, das linguagens e pedagogias teatrais, desenvolver habilidades em estudantes como Maria e ensinar aos demais a lerem e a entenderem o que dizem aqueles que não dominam a linguagem verbal, a fim de fazer com que crianças como Ana e Maria não tenham mais medo umas das outras?

Assim, com a aceitação do convite feito pela escola, organizarei minhas práticas de artista-docente, professor reflexivo e pesquisador para entender como as pedagogias teatrais podem se inserir no processo de desenvolvimento das pessoas em situação de aprendizagem. Essa escrita não é um fim, mas um ponto de partida para esse trabalho.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. Ensaio sobre imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BEN JOR, Jorge. Taj Mahal. In: **Jorge Ben – Puro Suingue**. São Paulo: Universal Music, 2000.
- BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot**. Sotigui Kouyaté. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-29, 2002.
- MAZZAMATI, Suca M. **Ensino do desenho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e proposta metodológica**. São Paulo: Edições SM, 2011.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- READE, Mariana. **Quem sou eu?** Florianópolis: Autores do Brasil, 2021.
- REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na escola – atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 1993.
- REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1997.
- RINALDI, Doris. O acolhimento, a escuta e o cuidado: algumas notas sobre o tratamento da loucura. **Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ**, v. 16, p. 7-18, 2000.
- SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012.
- SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALEXANDRA GOUVÊA DUMAS

É do extremo sul da Bahia, da cidade de Prado. Professora, pesquisadora, mulher, negra, interessada nas pedagogias e poética negras, culturas afro-populares e brincadeiras afro-brasileiras. Concluiu seu Doutorado em Artes Cênicas e é docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), lotada no Departamento de Fundamentos do Teatro. Além disso, é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares da Universidade Federal do Sergipe (UFS) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

ANA CLAUDIA MARTINS TOMAS – BARÉ

Professora Indígena, fundadora do Espaço Cultural Indígena Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, artesã, uma das lideranças indígenas fundadoras do Parque das Tribos – AM, graduada em Pedagogia com ênfase em Interculturalidade pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e mestranda em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

ANA MARIA RODRIGUEZ COSTAS – ANA TERRA

Docente no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Artes e Doutora em Educação pela Unicamp e realizou um pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da USP. Atualmente, dedica-se a pesquisar as relações entre processos de criação, pedagogias e ensino da dança, em especial processos artístico-pedagógicos em espaços públicos, de caráter relacional, contextual e/ou comunitário. Seus temas de trabalho também incluem as relações entre dança, direitos humanos e estudos decoloniais e da deficiência.

ANDREZA BITTENCOURT

É atriz e educadora formada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Casa das Artes de Laranjeira e Universidade Cândido Mendes (UCAM). Discente do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) da Unirio. Atualmente atua como professora de teatro na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Suas áreas de interesse incluem educação antirracista e teatro.

ANDRESSA PELLANDA

É cientista política, comunicóloga e educadora popular. Doutora em Ciências-Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI/USP). Realizou estágio doutoral na Universidade do Porto (UP) e é pós-graduada em Ciência Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP/SP). Ao longo de sua trajetória de pesquisa multidisciplinar, concentrou-se no estudo da educação como objeto. Atualmente, exerce o cargo de coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Suas pesquisas abordam a arquitetura de governança e complexo de regimes da educação, grupos de interesse, advocacia e políticas educacionais, com foco em temas como educação política, qualidade, financiamento, processos e atores internacionais da educação, além de mecanismos de privatização da educação.

CHRISTIAN ALEXSANDER MARTINS

É professor e pesquisador, atuando nas áreas das artes, tecnologias digitais, ludicidade e gameificação. Atualmente, está cursando mestrado em Arte e Tecnologia pela Universidade de São Paulo (USP). Graduiu-se na Licenciatura em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP) e é especialista em Computação Aplicada à Educação pela USP São Carlos. Atua como professor da rede pública e privada, educador lúdico em eventos e oficinas culturais, desenvolvedor de material didático e designer de experiências educacionais e digitais.

FILIPPE BRANCALÃO ALVES DE MORAES

Doutor e Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), com foco de pesquisas na área de Pedagogia das Artes Cênicas. Professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP (PPGAC/ECA/USP) em 2024. Entre 2020 e 2022 foi professor colaborador da Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente, coordena a equipe de Artes e Movimento da Camino School, também sendo responsável pela elaboração curricular. Foi artista-docente da SP Escola de Teatro e atuou em programas de ação cultural, como o Teatro Vocacional. É autor de materiais didáticos na área de teatro. Integra o Teatro do Abandono, tendo trabalhado com nomes como Francesco Zigrino, Cida Almeida, Chiquinho Medeiros, Hugo Possolo e Eugenio Barba. Em sua trajetória, tem se dedicado à investigação das relações entre Teatro, Educação e Democracia.

JULIENE CODOGNOTTO

É apaixonada pelas infâncias, teatro e livros. Atua como pesquisadora, educadora e artista da palavra e da cena, além de ser ativista pela educação pública de qualidade. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui graduação em Arte, – Teatro e Comunicação Social e Jornalismo. Com uma vasta experiência no Centro Cultural São Paulo e na rede municipal de São Paulo, atualmente é professora de Arte e orientadora de Sala de Leitura. Como artista, compõe o coletivo teatral “Nos Educando” e o projeto “O rio que nasce na minha cabeça”.

LAÍS JULIE BRASIL BREYTON

Concluiu o curso técnico em Dança pela Escola Técnica Estadual de Artes de São Paulo em 2021. Atualmente, está cursando Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desenvolve uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Unicamp), intitulada

“A coreografia do espaço escolar: mover o pensamento sentado”, sob orientação de Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra). Além disso, participou do Projeto de Extensão “ODA: oficinas da dança” e foi contemplada com o edital de mobilidade acadêmica no The Place – London Contemporary Dance School, na Inglaterra.

LUANA CSERMAK

É mestranda do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes (CLA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com foco em professoras e professores da área de Artes Cênicas atuantes na educação básica. Além disso, está se especializando em Teatro do Oprimido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui formação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (FPA). Atua como professora de Arte na educação básica nas redes públicas de ensino de São Paulo e Diadema. Também é integrante do Gesto – Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido.

LUANA SEVAROLLI ASSIS

É licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, trabalha como professora na rede pública paulista. É atriz, dramaturgista e pesquisadora das relações entre lesbianidade e educação. Também é autora de uma coletânea de poesias intitulada “*Trabalhos com tesoura e cola*”.

LUIZ DAVI VIEIRA GONÇALVES

Professor adjunto do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Coordenador do Instituto de Pesquisa Tabihuni e pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural (IBP).

MAÍRA GERSTNER

É doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP), psicoterapeuta corporal e artista-pedagoga da cena. Com mais de dez anos de experiência, atua na interface entre arte, corpo e clínica, sendo fortemente influenciada pelo legado da artista brasileira Lygia Clark. Em 2023, realizou estágio doutoral na Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, com bolsa do Programa Institucional de Internacionalização da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PrINT/Capes). Além disso, é editora da *Revista Aspas* do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP).

MARCELO BENIGNO

É arteiro, arte-educador, professor brincante, ator, diretor do Grupo Caçua de Teatro, dramaturgo, performer, professor de teatro e professor especialista de Artes nas redes públicas e particulares. Iniciou sua formação com Magistério pela Escola Normal de Vitória da Conquista e o Curso Adicional em Educação Artística pela mesma instituição. Prosseguiu seus estudos com Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) em 1997 e Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2000. Além disso, é formado em Dramaturgia pela SP Escola de Teatro (2021). É idealizador do MOVAI – Movimento de Valorização do Artista do Interior e Mestre em Artes pelo Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (Prof-Artes/UFU), sob orientação do Prof. Dr. Narciso Telles.

MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO

Professora titular na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), onde atua especialmente na Licenciatura em Artes Cênicas e orienta pesquisas de mestrado e doutorado no campo da Pedagogia das Artes Cênicas. Doutora pela Universidade de Paris III, é pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na categoria PQ 1C, desenvolvendo atualmente pesquisas sobre ação cultural, ação artística, recepção e mediação teatral. Além de diferentes

contextos brasileiros, vem atuando também na França, Marrocos e Bélgica, e é autora de livros e artigos sobre a relação entre a cena e a educação, tanto na esfera formal quanto não formal.

NINA RICCI

É artista mato-grossense que transita entre as linguagens do teatro, audiovisual, escrita e arte-educação. Graduiu-se na licenciatura em Artes Cênicas na Universidade São Paulo (USP) e está desenvolvendo sua pesquisa de Mestrado como bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na mesma instituição. Desde 2014, integra o Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tanz Teatralidades (LAPETT) da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP), dirigido pela Profa. Dra. Sayonara Pereira. Escreveu o livro infantil *Casa Coração* pela Entrelinhas Editora e criou o projeto “Casa Coração nas Escolas”. Além disso, atua como assistente de direção no Ensino Médio e ministra aulas de Teatro na Educação Infantil.

PEDRO HADDAD MARTINS

É doutor em Pedagogia do Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e mestre em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA/Unicamp). Seu principal campo de pesquisa é a Pedagogia e o Ensino do Teatro. Possui graduação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e é ator formado pelo Célia Helena Teatro Escola. Como artista fundador da paulistana Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, desempenha as funções de ator, produtor e pesquisador desde 2000, tendo integrado 30 espetáculos. Foi docente da Licenciatura em Arte-Teatro da Universidade Estadual Paulista (Unesp), da Escola Superior de Artes Célia Helena (graduação em Artes Cênicas), do Célia Helena Teatro Escola (profissionalizante em atuação), do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e da Casa do Teatro. Atualmente, ministra aulas na Escola Lourenço Castanho e é professor convidado do Curso de Especialização em Educação na Saúde da USP.

RAPHAEL GONÇALVES FRANÇA

É graduado em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP). Vê no campo do teatro e educação um solo fértil para desenvolver seus desejos. Dedicou-se à prática docente em diferentes contextos, com ênfase na educação das infâncias, área na qual atuou nos últimos 6 anos. Em 2024, ingressou na rede pública municipal como professor de Arte, ministrando simultaneamente aulas extracurriculares de Teatro em escolas privadas de Educação Infantil. Além disso, também está envolvido na formação profissional de atores e atrizes como professor e diretor teatral.

ROBSON LOURENÇO

É graduado em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (1997), com Mestrado em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2012) e Doutorado em Artes da Cena pela mesma instituição (2017). Entre 2020 e 2022, desenvolveu pesquisa de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGAC/ECA/USP). Integrou o elenco do Balé da Cidade de São Paulo de 1993 a 2008, contribuindo como intérprete e intérprete-criador nas principais produções do período. Atua como professor-pesquisador e na extensão na Universidade Anhembi Morumbi desde 2009, nos Cursos de Dança, Teatro e Naturologia, e dentro da Pós-Graduação de Comunicação e Semiótica. Também atua como professor-colaborador na graduação e na pós-graduação no Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP. Atualmente, é líder nacional da Área de Comunicação e Artes na Gestão das Unidades Curriculares do Grupo Ânima Educação.

ROSSANA DELLA COSTA

Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEC/FACED/UFRGS), mestre e doutora em Educação pela mesma universidade e doutora em *Lettres et Sciences Humaines* pela Université Paris Nanterre. Trabalha e pesquisa sobre teatro de formas animadas no campo educacional, com foco na formação de professores. Coordena o Projeto de Extensão Mili Micro Nano Pico (PROEXT/UFRGS).

SARAH GOUVEIA DE ASSUNÇÃO

É graduada em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi (2022) e Técnica em Dança pela Escola Técnica de Artes (2017). Entre 2016 a 2023, atuou como intérprete-criadora no Grupo Hálux, que pesquisa sobre corpo-memória como dispositivo de criação cênica. Investiga a relação entre corpo-memória, corpo-vítima e vulnerabilidade com potência, ao pesquisar sobre procedimentos para as áreas das Artes Performáticas. Atua principalmente nos seguintes temas: dança, dancehall, africanidades, dança-educação e performance.

SIDMAR GOMES

É professor adjunto do curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (DMC/UEM). É líder do grupo de pesquisa Pedagogias das Artes Cênicas com vínculo ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

TALITA MACHADO NEVES

É artista, educadora e pesquisadora do corpo e da dança. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Dança na Universidade Anhembi Morumbi (2022), destacando-se academicamente nos primeiros semestres do curso. De 2022 a 2023, fez parte do elenco da Caleidos Cia de Dança como intérprete-criadora no espetáculo “*Big Data*”. Atualmente, atua como artista-professora, pesquisando e refletindo novas formas de integrar a dança no contexto educacional formal.

TERENA ZAMARIOLLI CORADI

É professora de Teatro para crianças e adolescentes há 18 anos. Possui Mestrado em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – (ECA/USP), com ênfase em Pedagogia do Teatro. Além disso, tem especialização em Ecologia, Arte e Sustentabilidade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e gra-

duação em Artes Cênicas – Licenciatura pela USP. Tem experiência na área de arte e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte na educação básica, pedagogia do teatro, ação cultural, teatro e comunidade e educação para a sustentabilidade. Atualmente, leciona Teatro para Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 no Colégio Santa Cruz.

THAIANE LEAL FERREIRA

É contadora de histórias, atriz e professora de Artes Cênicas na rede municipal do Rio de Janeiro. Originária da periferia carioca e mãe, possui mestrado em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEAC/Unirio) e está cursando o Doutorado em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Unirio (PPGAC/Unirio).

THIAGO DE CASTRO LEITE

Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), é graduado no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP). Entre 2017 e 2019, foi professor colaborador do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante da Nossa Trupe Teatral (Tatuí/SP) e da La Luna Cia. de Teatro (Canelinha/SC), atua como docente de artes cênicas no Conservatório de Tatuí desde 2016, se dedicando a pesquisas sobre teatro na escola, formação de artistas da cena, formação de espectadores e acessibilidade.

TIAGO CRUVINEL

É professor de Artes no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Betim) e docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), bem como no Programa Mestrado

Profissional em Artes (ProfArtes) da UFMG. Possui Mestrado (2013) e Doutorado (2017) em Artes pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou cinco pós-doutorados, sendo eles: na EBA/UFMG (2019); na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) (2020); no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) (2021); na École Supérieure de Théâtre da Université du Québec à Montréal (2023); e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É líder do grupo de pesquisa “Teoria Queer e o Ensino de Arte” (IFMG), integra o Grupo de Pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas – (GPPAC) da ECA/USP e é pesquisador associado do Groupe de Recherche sur l’Enseignement du Théâtre (GRET) da Université du Québec à Montréal (UQAM).

VERÔNICA VELOSO

Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP), atuando na área da Licenciatura e na linha de pesquisa em Artes Cênicas e Educação, na Pós-Graduação. Foi Supervisora do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 2022 a 2024. Compõe o corpo editorial da *Revista Sala Preta* desde 2022. É Doutora e Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA/USP), tendo realizado estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Integra o Coletivo Teatro Dodecafônico. Artística e academicamente, investiga a interface entre as linguagens e o caminhar como prática estética e política. É autora do livro “*Percorrer a cidade a pé*” (2021).

WANDER PAULUS

É professor de História e arte-educador com mais de duas décadas de experiência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Possui bacharelado e licenciatura em Teatro, utilizando as artes como ferramenta pedagógica em sua prática educativa. Além disso, é Mestre em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Professor Auxiliar na Universidade Estácio, na qual coordena projetos de extensão e ministra aulas de Arte Educação, História e Linguagens do Teatro.

